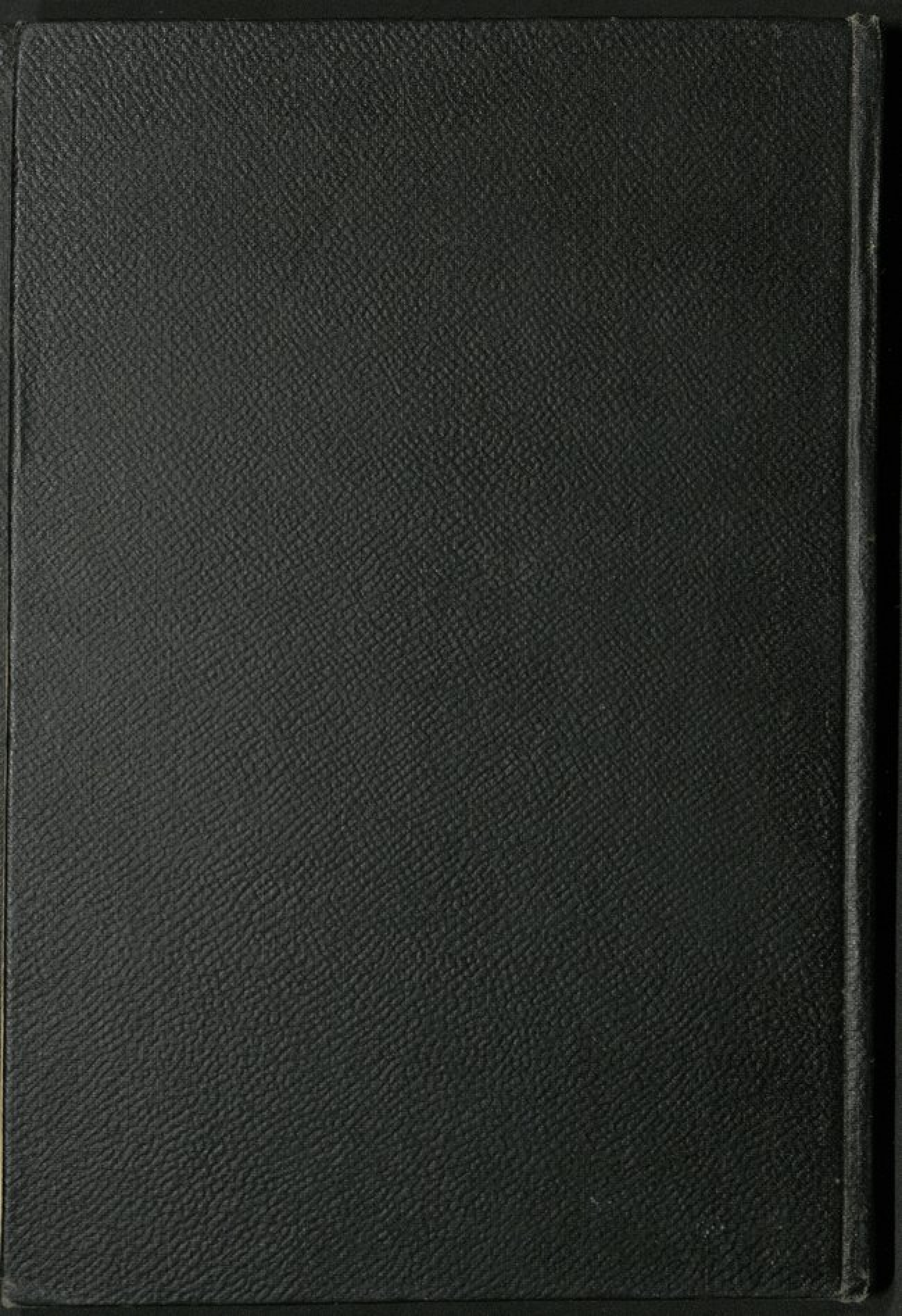
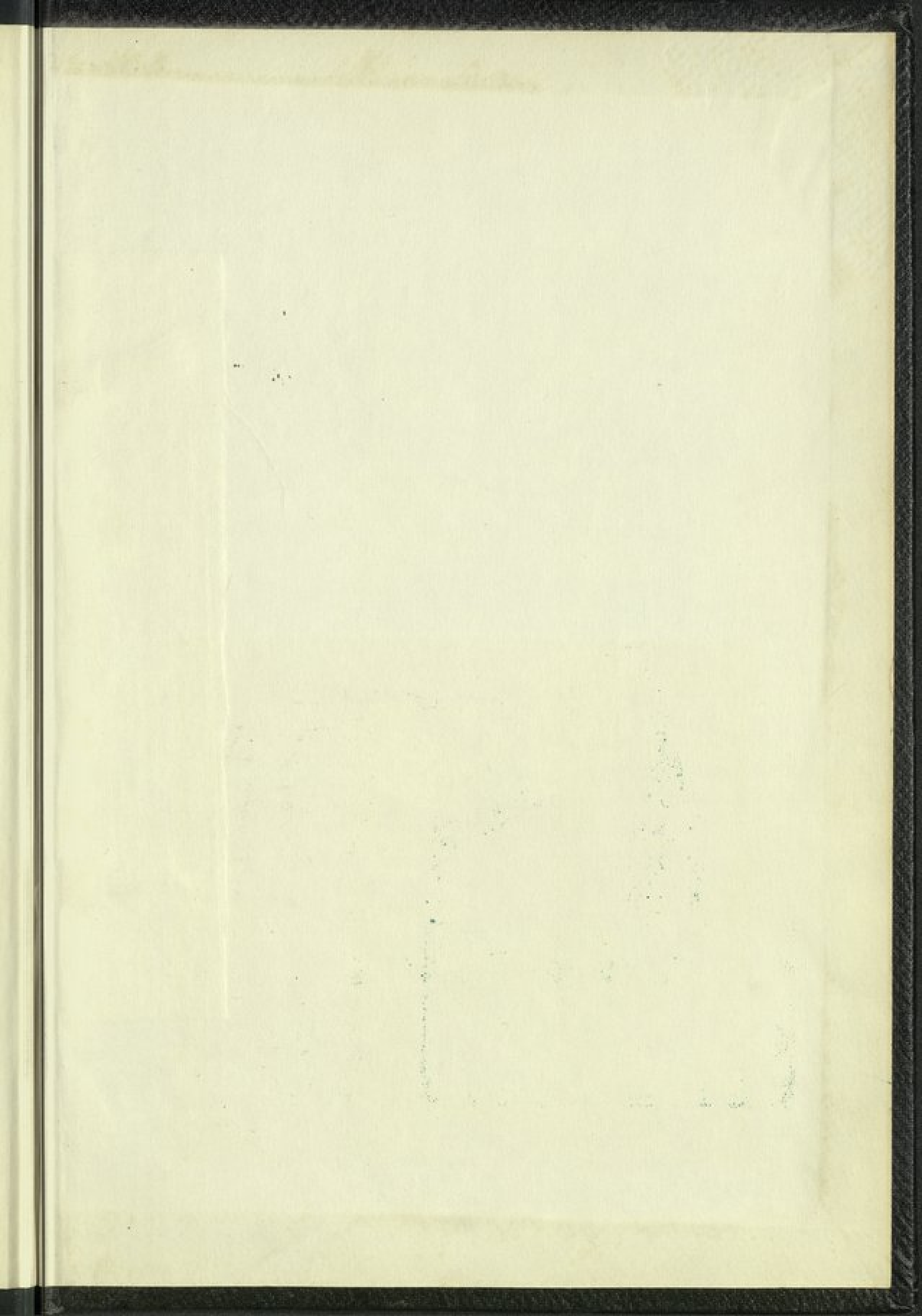
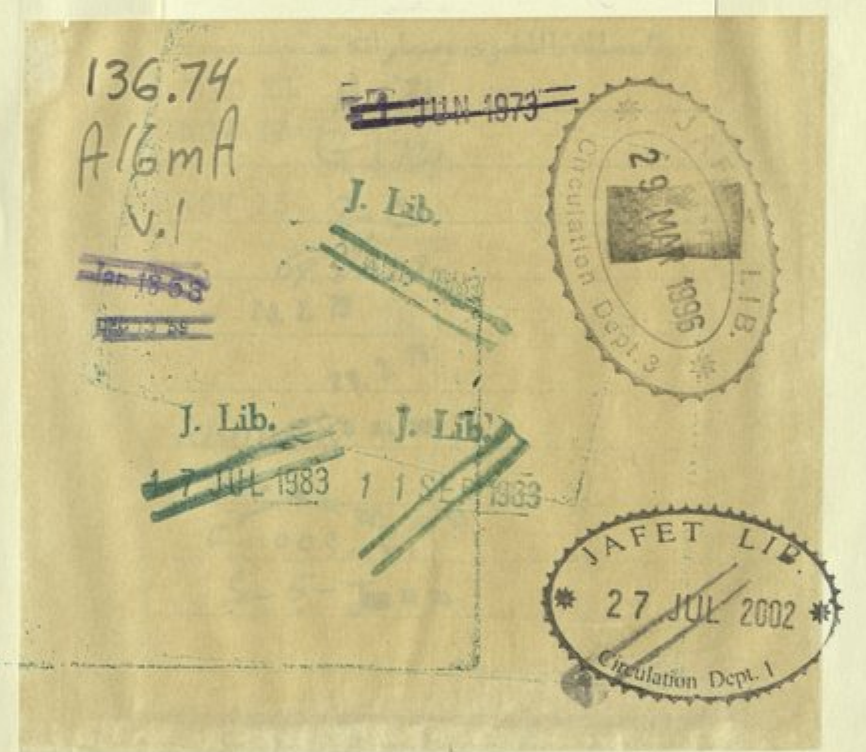
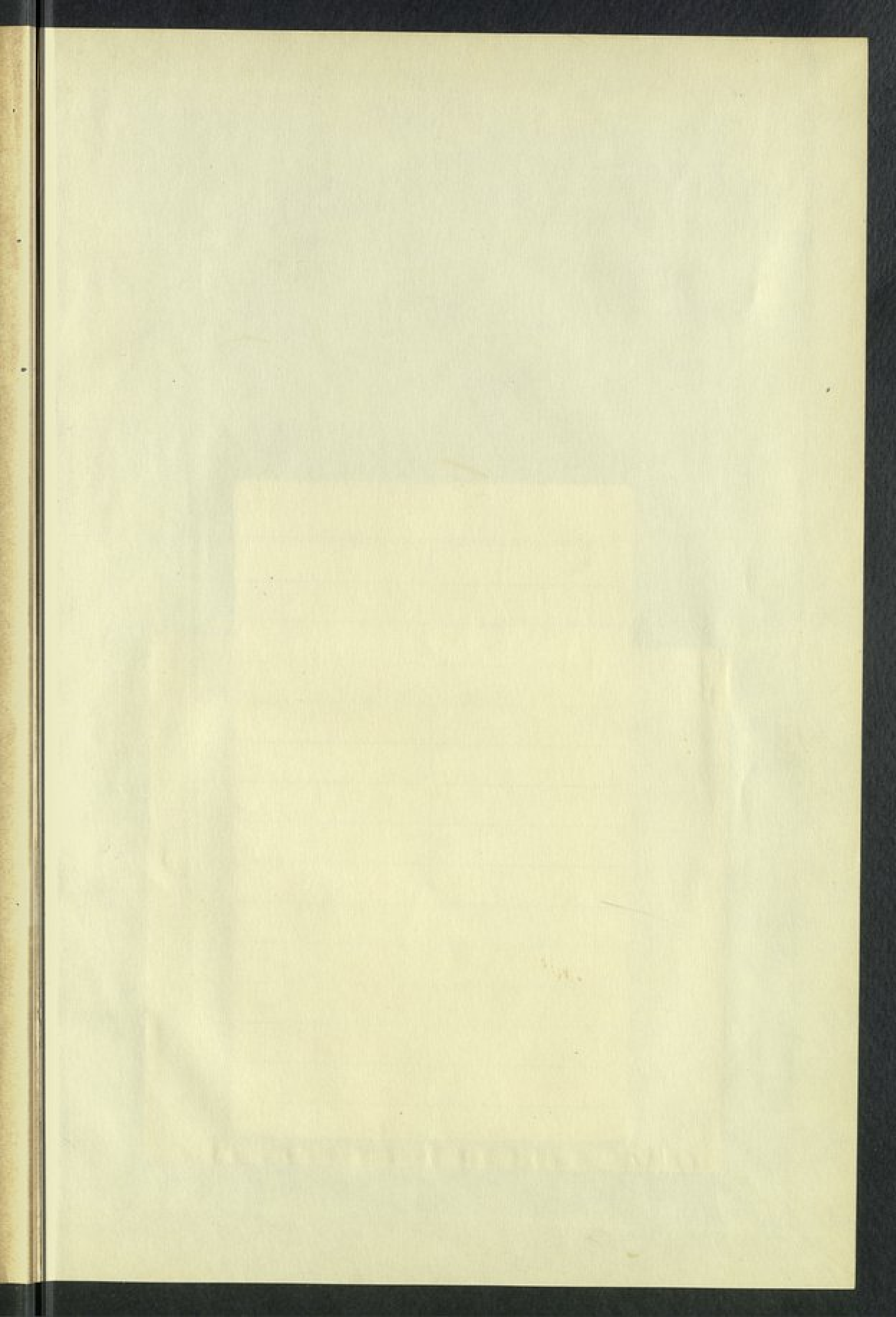




136.74:A16mA V.1

أبو العزم، محمد عبد الحميد .





136.74
A16m A
V.1
C.1

المسلك اللغوى ومهاراته

تأليف
محمد عبد الحميد ابو العزم
المدرس بمعهد التربية للمعلمين
بجامعة ابراهيم

الجزء الأول

القاهرة
مطبعة مصر شركة مساهمة مصرية
٤٠ شارع نوبار باشا (سابقاً شارع الدواوين)

الطبعة الأولى

١٣٧٢ هـ — ١٩٥٣ م

جميع الحقوق محفوظة للمؤلف

أَلَمْ تَرَنِى حَمِيتُ بَنَاتِ صَدْرِى

فَمَا زَوَّجْتُهُنَّ وَقَدْ عَنَسْنَهْ

وَلَا أَبْرَزْتُهُنَّ إِلَى أَنِيسٍ

إِلَى نُورِ الوُحُوشِ بِهِ أَنِسْنَهْ

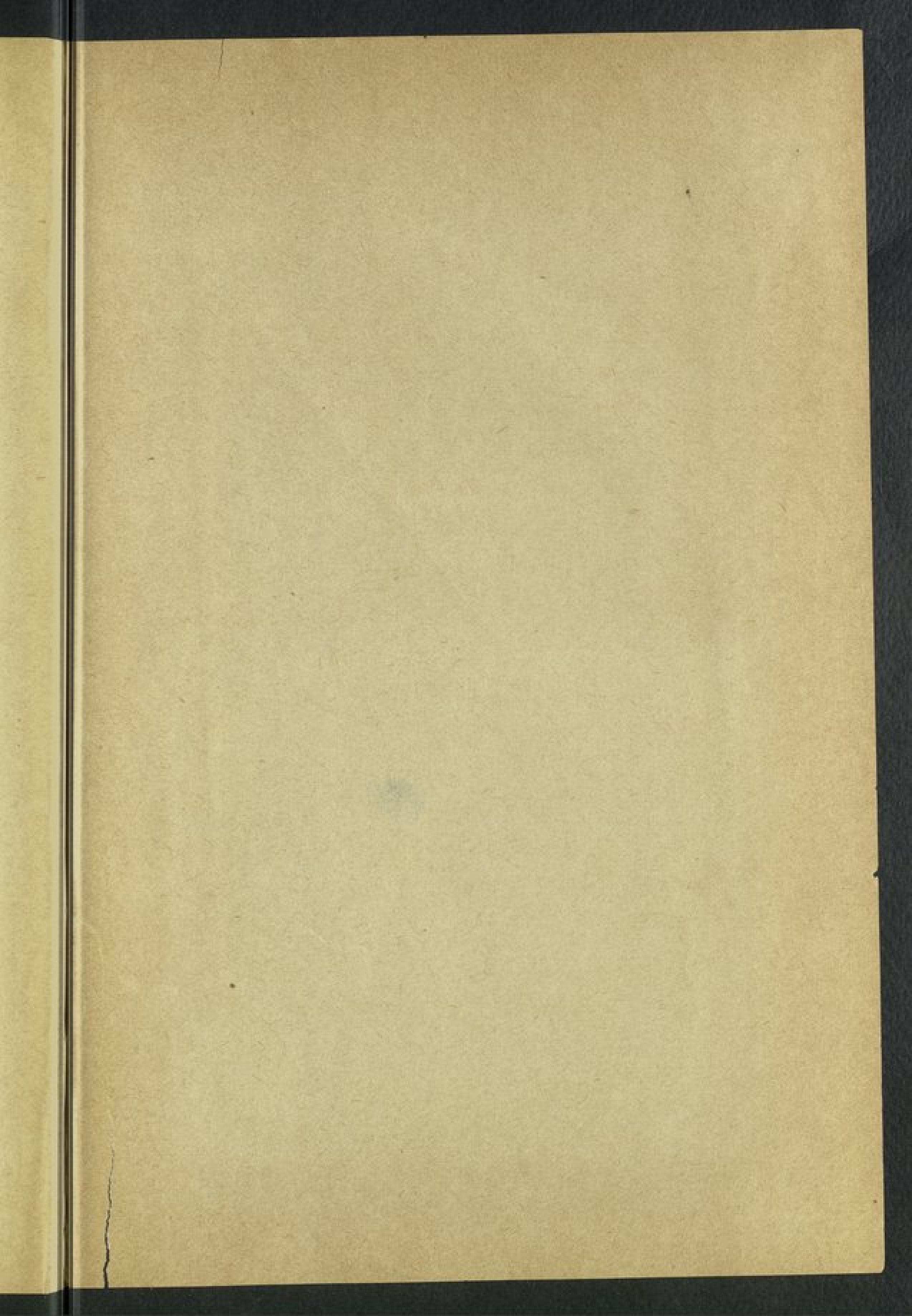
وَرُضْتُ صِعَابَ آمَالِى فَكَانَت

خُيُولًا فِى مَرَاتِعِهَا شَمَسْنَهْ

وَقَالَ الفَارِسُونَ حَلِيفُ زُهْدٍ

وَأَخْطَأَتِ الظُّنُونُ بِمَا فَرَسْنَهْ

أبو العلاء المعرى



هذا كتاب نقدمه الى القارئين الناطقين باللغة العربية فى مصر وفى غيرها من البلاد والأقطار ، بل اننا نقدمه الى القارئين الناطقين باللغات المختلفة من أفراد الأمم والشعوب فى بقاع الأرض جميعا .

ولسنا نتزيد اذا قلنا اننا نقدم الى القراء فى هذا الكتاب نحوا جديدا من البحث والدراسة انقطعنا له فترة من عمرنا أسفرت عن ظهور هـذا النمط من التأليف ، ولسنا نزعم أن هذا الكتاب آخر ما يمكن أن يصل اليه العقل فى هذه الناحية ، ولكننا نقرر — متحدثين بنعمة الله — أننا نعتبر هذا الكتاب اضافة جديدة الى التراث ، وأن هذا الكتاب ينزل فى بحر بلا انتهاء كما يقول الأستاذ العقاد فى تصدير ديوان له .

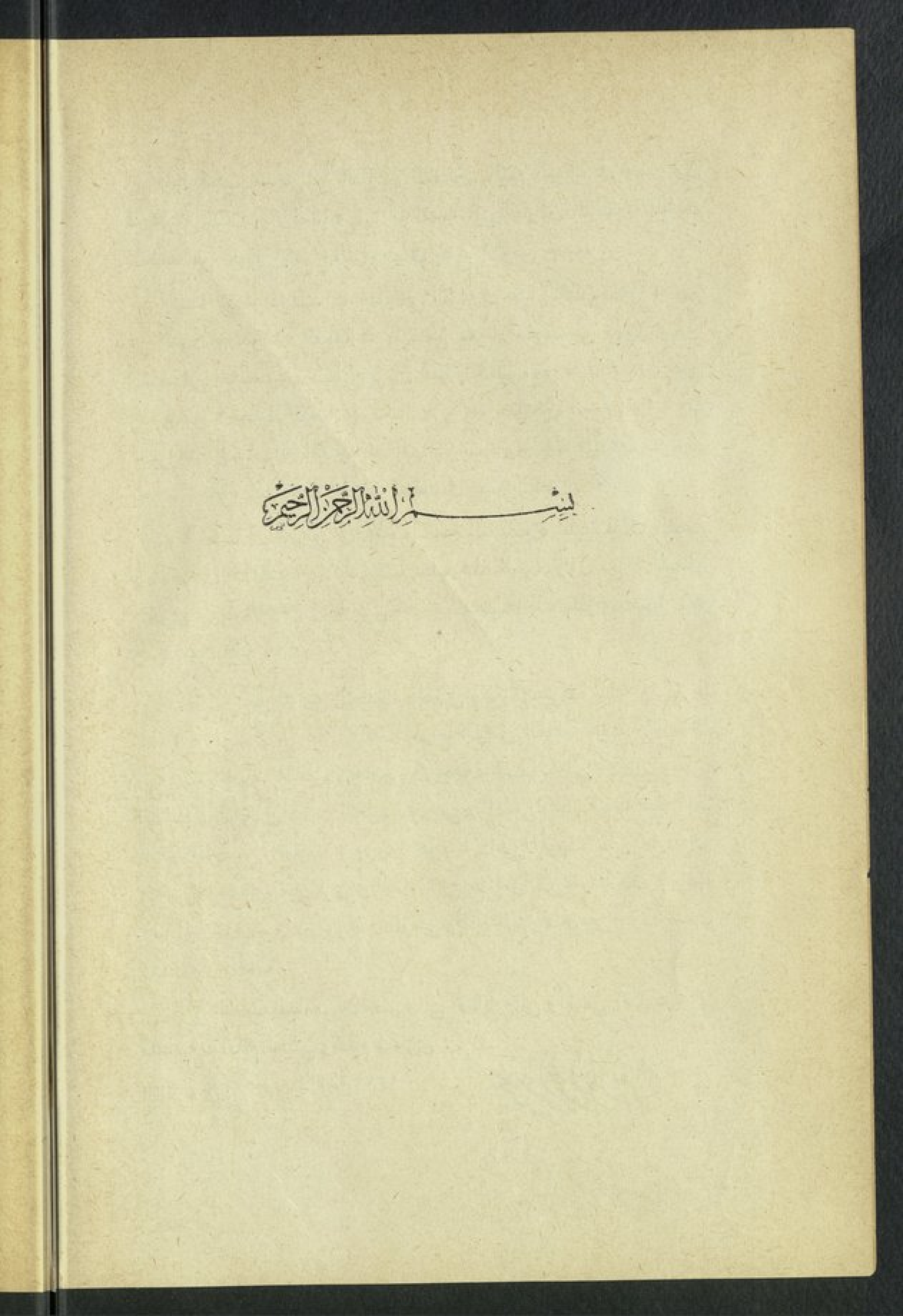
وما نحب أن نعرض فى هذه الكلمة القصـيرة لطريقتنا فى البحث ومنهجنا فى التأليف ، ولا لما اشتمل عليه هذا الجزء الأول من « المسلك اللغوى ومهاراته » ، لأننا نرى أن نترك هـذا كله للقراء يحيطون به ويحكمون عليه .

واذا لم يكن بد من التحدث بالفضل ومن الاعتراف بالمنة وشكرها علنا ، فاننا نذكر فى هذه الكلمة الموجزة فضل الجامعة علينا واحسانها الينا منذ اتصلنا بالتعليم الجامعى فى جذوة شـبابنا الى الآن . ونذكر للتعليم الجامعى ولأقطاب التعليم الجامعى وواضعى آساسه ومدغميه أنهم علمونا فأحسنوا تعليمنا ، ورووا نفوسنا وغذوا عقولنا بخير ما لديهم وبأثمن ما عندهم من الرى والغذاء ، وأنهم نموا فى عقولنا وفى نفوسنا حب البحث وحب الدرس لخير الوطن ولخير البشر ، فى حرية وفى صمت وفى انكار للذات .

فالى التعليم الجامعى فى مصر والى أقطابه والى واضعى آساسه والى مدعميه ، أقدم تحيتى وأقدم شكرى .

القاهرة فى ٢٢ من ذى القعدة ١٣٧٢
٢ من أغسـطس ١٩٥٣

محمد عبد الحميد أبو العزم



بسم الله الرحمن الرحيم

(١)

• لعل الذين يبدءون بالحيوانية حد الانسان يلمحون ما يشترك فيه الانسان والحيوان من الخصائص والصفات : فكلاهما ينحدر من ذكر وأنثى ، ويتألف من جسم وروح ، ويولد مزودا بأدوات تساعده على الحياة وتمكنه من النمو والتكاثر والتطور . وكلاهما يخضع منذ اللحظة الأولى لقوانين الوراثة والبيئة ، ويتأثر طول حياته بما للوراثة والبيئة من العوامل والمؤثرات ، بل ان كلا منهما ينتج من تلاقى هاتين الطائفتين من العوامل والمؤثرات ، وهاتان الطائفتان هما اللتان يتوقف عليهما وعلى التقائهما ما يحققه الانسان والحيوان من درجات النمو والتكاثر والتطور بحيث اذا انتفت احدى الطائفتين لا يكون الانسان ولا يكون الحيوان . وكل منهما يسلك فى حياته بناء على دوافعه الفطرية وحاجاته النفسية وقواه العقلية ، وبناء على المؤثرات الخارجية البيئية التى تلاقى دوافعه وقواه وحاجاته ، وتستثيرها عن طريق الحواس .

للانسان جسمه بأعضائه وأجهزته المختلفة وللحيوان جسمه بأجهزته وأعضائه المختلفة كذلك ، وللانسان حواسه من سمع وبصر ولمس وشم وذوق وللحيوان مثل هذه الحواس ، وللانسان عقله وللحيوان عقله : وكلا العقلين ينتظم كثيرا من القوى والقدرات التى يسهب العلماء فى تحليلها وتصنيفها ويمعنون فيما يطلقونه عليها من الأسماء . ولدى كل من الانسان والحيوان أنماط من الاستعداد الفطرى يطلق عليها الغرائز والميول أو الدوافع والحاجات كالمقاتلة والسيطرة والخوف والخضوع والظهور والجنس والاستطلاع والاجتماع واللعب والتقليد والأمن والحرية .. وما الى ذلك مما ليس موضوعه هذا الكتاب . وللانسان مزاجه الموروث وقد يكون لبعض أنواع الحيوان مزاج موروث أيضا .

وانا لنجد بين الانسان والحيوان تقاربا وتشابها من ناحية السلوك بناء على ما يتقاربان ويتشابهان فيه مما سبقت الاشارة اليه وبناء على ما يتلقيانه من مؤثرات بيئية واحدة : كلاهما يحس الجوع ويشعر بالحاجة الى الطعام ويدفعه الجوع الى البحث عما يقتات به ، فاذا أكل شعر بارتياح . وكلاهما يقاتل عدوه اذا واجه عدوه أو اذا أحس منه خطرا ، ويلتمس المهرب والمأمن اذا خاف أو فزع ، وكلاهما يسعى لاكتشاف ما يجهله ويجتمع بغيره من بنى جنسه ، ويلعب ، ويقلد ، ويؤثر الحرية ولا يرضى منها بديلا .. الخ .

والفرق بين سلوك الحيوان وسلوك الانسان فى درجاته الدنيا من التطور يكاد يتلاشى ويمحى تماما . وقد يؤيد هذا الكلام ملاحظة واعية للوليد فى أيام طفولته الأولى [1] ، كما يؤيده ما يحدث عندما ينمو رضيع من بنى البشرفى أحضان أسرة من أسر الحيوان . وان ما حدث لرضيعين من بنات الهنود اختطفتهما ذئبة وأرضعتهما ،

---

(١) يرى بعض العلماء ان الفرد الانسانى يختصر فى حياته تاريخ البشرية وما مرت به من أطوار النمو وأدوار التطور الحضارى . فهو يتطور مبتدئا من ذرة « البروتوبلازم » مارا ببعض أدوار النمو حتى يبرز الى الحياة فى صورة مستقلة ساعة الميلاد ، ثم يسلك بعد ذلك بقية مراحل النمو فى أناة وريث . وكل دور من أدوار نموه وتطوره يقابل دورا من أدوار تطور الجنس البشرى الى حد ما . وانا لنرى الطفل تتملكه غريزة الصيد فى طور من أطوار حياته ويتملكه الشغف بالحيوان الاليف فى طور آخر ، وهاتان النزعتان من الغرائز الموافقة لدور التنقل والجولان فى تطور الجنس . ويظهر عنده بعد ذلك الميل الى الجمع والتملك ، وهذا الميل يلائم دور الحياة الزراعية المستقرة .. والذين يرون هذا الرأى هم أنصار النظرية التلخيصية التى يسميها «ستانلى هول» : نظرية تلخيص الحضارات Culture Epoch Theory واذا أخذنا بصحة هذه النظرية ونظرنا الى الوليد فى أيام طفولته الاولى استطعنا أن نقول انه يمثل الدور الاول من أدوار حياة الجنس باختصار واستطعنا أن نرى التوافق الذى يوشك أن يكون كاملا بين سلوكه وسلوك الحيوان .

وتعهدتهما بالتربية عددا من السنوات فى هذا القرن الذى نعيش فيه لمما يوضح هذا الكلام وينقله الى مرتبة اليقين[1] .

هذا السلوك الذى يوشك أن يكون واحدا عند الحيوان وعند الانسان فى درجاته الأولى من التطور وعند الانسان حينما يرضعه الحيوان ويربيه ، سلوك فطرى صرف : بمعنى أن الكائن الحى يكون فى أثنائه مدفوعا بالغريزة والبيئة وحدهما ، بالدوافع الفطرية والحاجات النفسية وبالمؤثرات البيئيةالتى تلاقى الدوافع الفطرية والقوى العقلية والحاجات النفسية وتستثيرها . وكل سلوك غريزى (فطرى) يؤدى الى نتيجة ما ، أو الى « غاية » معينة يندفع اليها الحيوان من غير أن يحققها أو يستشعرها أو يفكر فيها .

والكائن الحى يسلك بحواسه عندما تستثار الحواس ، ويسلك بعقله وغرائزه ودوافعه وحاجاته عندما تستنهض هذه الأدوات ، ويسلك بأجهزته المختلفة — ومنها الجهاز الصوتى — عندما تحرك هذه الأجهزة

---

(١) اورد « جيسل » فى كتابه « طفل الذئب وطفل الانسان » انه وهو A. Gesell: Wolf Child and Human Child فى الهند سنة ١٩٢٠ سمع عن صبى بشرى يعدو فى الليل مع ذئبة ويسلك سلوكها . وكان المؤلف بالطبع لا يصدق هذه الاشاعة ، ولكنه بعد تكرارها تعقب الذئبة الى جحرها وقتلها ، ثم قبض على صبيتين ماتت صغراهما بعد سنوات . اما الكبرى التى يرجح المؤلف انها ولدت سنة ١٩١٢ ولا يعرف متى خطفت فقد وضعها فى ملجأ كان يديره . فكانت فى النهار تنام او تقعد ووجهها الى الحائط . فاذا جاء الليل نشطت وصارت تجرى على اربع : يديها وركبتيها وكانت تشرب الماء لعقا بلسانها من الاناء الذى تنحنى فوقه وتلعق منه . ولم تكن تخشى الظلام . فاذا كانت ساعة من الليل لا تتغير عوت عواء الذئب . واذا اقترب منها أحد كشرت عن انيابها . وكانت تبحث عن الرمم وتأكلها . وكانت تحب جراء الكلاب واطفال الماعز والفراخ والقطط وتلعب معها جميعها . ولكنها كانت تنفر من اطفال البشر .

والكتاب عبارة عن قصة هاتين الطفلتين .

وتدار ، ويسلك بيديه ورجليه ، وبعبارة مختصرة يسلك بجسمه كله وعقله كله بما يشتمل عليه الجسم والعقل من الأعضاء والأجهزة والقوى والقدرات . فاستماعه الى صوت سلوك ، ونظره الى مشهد سلوك ، ولمسه الأشياء وشمها وذوقها سلوك ، ومشيه وتسلقه سلوك ، وتناوله الأشياء بالحل والتركيب سلوك ، واسراعه الى غيره أو جذبه اياه أو التحامه به أو لعبه معه أو لجوءه اليه ، كل ذلك سلوك ، واصداره الأصوات من جهازه الصوتى معبرة أو مؤثرة أو معبرة ومؤثرة معا لون من ألوان السلوك كذلك ... الخ .

وربما يكون الجهاز الصوتى أصلح أجهزة السلوك عند الحيوان وعند الانسان على السواء ، كما أن الأذن ربما تكون خير أدوات السلوك الاستقبالى عند الانسان وعند الحيوان كذلك . فالجهاز الصوتى فى مكنته أن يصدر أصواتا كثيرة متنوعة تطرد كثرتها ويطرد تنوعها وتختلف مدلولاتها كلما ارتقى الكائن الحى فى سلم التطور والحضارة . ونحن نستطيع أن نميز عند الحيوان ألوانا من الأصوات وندرك مدلولاتها : فثمة صيحة تقليد وصيحة جوع وصيحة خوف وصيحة فزع وصيحة ارتياح وصيحة تقزز وصيحة قتال وصيحة انتصار وصيحة استنجاد وصيحة جنس ... الخ ، والصوت يأخذ الأذن من جميع أقطارها ، والأذن تستطيع أن تتلقاه من جميع الجهات التى يصدر عنها ، بعكس العين مثلا ، فانها لا ترى الا ما يكون أمامها .

وربما يكون مما يصور أهمية الجهاز الصوتى للسلوك أنه يبدأ عمله منذ اللحظة الأولى للميلاد ، وهو يسبق فى ذلك غيره من الأجهزة وغيره من الأدوات ، اذا استثنينا الأجهزة التى لابد من أن تباشر عملها على الفور ليظل الكائن حيا ، كالجهاز التنفسى مثلا .

ونحن نجد الحيوان ونجد الانسان يتخذ كلاهما من الجهاز الصوتى

وسيلته الأولى للسلوك ، ثم يضيف اليها غيرها من الوسائل والأدوات كلما نما وارتقى .

ونجد الحيوان ونجد الانسان منذ وجد الحيوان ومنذ وجد الانسان يتخذ كلاهما من الجهاز الصوتى ومن الجهاز السمعى ومن غيرهما من الأجهزة والأدوات وسائله للسلوك الفردى من جهة وللسلوك الفردى الاجتماعى من جهة أخرى . ونقصد بالسلوك الفردى ذلك السلوك الذى لا يتجاوز الفرد الى غيره من الأفراد أو الذى لا يعنى الفرد أن يتجاوزه الى غيره من الأفراد . أما السلوك الفردى الاجتماعى فنقصد به السلوك الذى يصل الفرد بغيره من الأفراد أو الذى يعنى الفرد أن يصله بغيره من الأفراد ، وان كانت الصلة لا تتحقق فى بعض الأحيان لسبب أو لأسباب .

وأكبر الظن أن السلوك يبدأ فطريا فرديا فى أول الأمر ، ثم يتكرر ويتكرر ، ويتلقاه أفراد الجنس — أو غير أفراد الجنس فى بعض الأحيان — فيتأثرون به على ضوء ما سبق لهم من الخبرة ، ويستجيبون له ، ومن ثم يصبح فرديا من جهة واجتماعيا من جهة أخرى : فهذه تغريدة تنبعث من منقار عصفور ، تصدر فردية فى أول الأمر ، ولا تزال تنبعث ولا تجد لها مجيبا ، فهى فردية أيضا ، ولا تزال تتكرر وتتكرر ، وتتلقاها العصافير وتتلقاها ، الى أن تأتى اللحظة السعيدة التى تتأثر فيها العصافير بتغريدة الرفيق وتستجيب لها وتبادله تغريدا بتغريد ، ومن ثم تصبح التغريدة فردية من جهة واجتماعية من جهة أخرى . وهذه حركة يقوم بها فيل تبدأ فردية وتنتهى فردية اجتماعية . وتلك ايماءة أو اشارة أو حركة أو صوت يصدر عن انسان ، يكون فرديا فى أول الأمر ، ثم يتأثر به الناس ويستجيبون له فيصبح فرديا اجتماعيا آخر الأمر .

وليس معنى هذا أن كل سلوك فردى لابد من أن يتحول الى سلوك فردى اجتماعى . فثمة أنماط من السلوك الفردى تظل فردية أبدا ، وثمة

أنماط يغلب فيها الجانب الفردى على الجانب الاجتماعى ، وثمة أنماط يغلب فيها الجانب الاجتماعى على الجانب الفردى ؛ وربما لا يكون ثمة سلوك اجتماعى صرف ينتفى منه الجانب الفردى على الاطلاق . ومعنى هذا أن من السـلوك الفردى ما يظل فرديا ، ومن السـلوك الفردى ما يتطور الى سلوك فردى اجتماعى يغلب عليه الجانب الفردى ، ومن السلوك الفردى ما يتحول الى سلوك فردى اجتماعى يغلب عليه الجانب الاجتماعى . أما أن تتصور أن هناك سلوكا يبدأ اجتماعيا صرفا لا أثر للجانب الفردى فيه فهذا ما نظن أنه لا يمكن أن يكون .

والانسان قابل للتعلم قادر عليه — وكذلك بعض أنواع الحيوان فى بعض الأحيان — وهو بحكم غرائزه وحاجاته وقواه العقلية وبحكم ما يكتنفه من الظروف نزاع الى أن يكون سيد الموقف ، والى أن يأخذ بناصية العقبات ويتغلب عليها ، والى أن يكون خيرا مما هو فى حاضره وخيرا مما كان فى ماضيه . انه كائن طموح يتطور ويرتقى . وهو لايتطور ولا يرتقى اذا بقى سلوكه فطريا كما كان فى أول الأمر .

وهو من أجل ذلك ومن أجل اختلاطه بغيره من أفراد جنسه لا يقتصر على سلوكه الفطرى فى حياته وفيما يواجهـه من مواقف هذه الحياة ، ولكنه يطور فيه ، ويعدل منه ، ويضيف اليه ، ويستبدل به أنماطا آخرى من السلوك . ويبدأ تطوير الانسان — وكذلك بعض أنواع الحيوان فى بعض الأحيان — فى سلوكه الفطرى وتعـديله منه عندما تقف الموانع وتحول الحوائل دون هـذا الضرب من السلوك ، وعندما لا يظفر من ورائه بطائل ، وعندما يجر عليه التعب والشقاء ، وعندما يعرضه سلوكه الفطرى لغضب الجماعة لتعارضه مع ما تواضعت عليه الجماعة من العرف والتقاليد والقوانين ، وعندما يرى غيره من بنى جنسه يسلك السلوك فى صور مطورة معدلة .

وحينما يطور الكائن الحى فى سلوكه الفطرى أو يعدل منه أو يضيف اليه أو يستبدل به ، فان الناتج يكون سلوكا مكتسبا .

والسلوك المكتسب يتعلمه الكائن الحى : يتعلمه تعلما ذاتيا عن طريق تجربته الذاتية أثناء مواجهته لمواقف الحياة ، وعن طريق تكرار هذه التجربة والانتفاع بما تسفر عنه من الخطأ والصواب ، فيحذف الخطأ ويستبقى الصواب ويثبته — بالتكرار — ويحسنه ويتقنه ويضيف اليه ، ويتعلمه أخذا عن غيره من الأفراد وتقليدا لهم ، ويتعلمه ابتكارا فى بعض الأحيان ، عند ما يجد الموقف أو تطرأ المشكلة فيواجهها الكائن الحى بسلوك مكتسب فى صورة مثلى .

وسواء أكان السلوك فطريا أم مكتسبا ، فرديا صرفا أم فرديا اجتماعيا ، فانه خاضع أبدا لمقررات تنتجه وتقرره وتتحكم فيه : خاضع لعوامل الوراثة من جهة ، خاضع لعوامل البيئة فى الوقت نفسه من جهة أخرى . ولا نستطيع أن نتصور سلوكا يحدث نتيجة لعوامل الوراثة وحدها ، ولا سلوكا ينتج بناء على عوامل البيئة فحسب ، بل لا نستطيع أن نتصور كائنا يتحقق له الوجود وتتحقق له الحياة نتيجة لاحدى الطائفتين من العوامل من دون الطائفة الأخرى . انما يتحقق الوجود وتتحقق الحياة ويحدث النمو والتطور للكائن وتصدر الأنماط المختلفة من السلوك نتيجة لتلاقى هاتين الطائفتين من العوامل — عوامل الوراثة وعوامل البيئة — ونتيجة لاحتكاكهما وتفاعلهما وامتزاجهما . وعلى قدر ما كتب للكائن من العوامل الوراثية ، وعلى قدر ما أتيح له وهيىء من العوامل البيئية ، وعلى مقدار احتكاك هاتين الطائفتين من العوامل وتفاعلهما وامتزاجهما ، تكون حياته ، ويكون نموه ، ويكون تطوره ورقيه ، وتكون أنماط السلوك التى تصدر عنه .

وسواء أكان السلوك فطريا أم مكتسبا ، فرديا صرفا أم فرديا اجتماعيا ، فهو الاستجابة أو التلبية لمنبه أو لأكثر من منبه من المؤثرات الوراثية أو من المؤثرات البيئية التى تلاقى العوامل الوراثية فتستثيرها وتتفاعل معها وتمتزج بها . ومعنى هذا أن المنبه أو المؤثر أو المثير قد يكون داخليا — كالغرائز والحاجات والأمزجة — وقد يكون خارجيا بيئيا ،

وفى هذه الحالة يجب أن يكون المنبه مناسبا ملائما لما يلاقيه ولما يتفاعل معه ولما يمتزج به حتى ينتج السلوك أو التلبية أو الاستجابة ، وحتى ينتج السلوك السوى أو التلبية السوية أو الاستجابة السوية : فالعين لا ينبهها الصوت ، والأذن لا ينبهها الضوء ، والأنف لا تنبهه قصاصة خز ، وانما ينبه الضوء العين فترى ، وينبه الصوت الأذن فتسمع ، وتنبه الرائحة الأنف فيشم ؛ وهذه الأفعال أنماط من السلوك أو التلبية أو الاستجابة صدرت عن الكائن الحى لأن مثيراتها ملائمة مناسبة فجاءت سوية . وقد يترتب عليها أو يليها تلبيات أو استجابات أو أنماط من السلوك أخرى اكثر تعقيدا وأكثر رقيا .

وشدة الضوء قد تعشى العين فلا ترى أو لا تستمر فى الرؤية ، ودوى القنابل قد يصك الأذن فلا تسمع أولا تستمر فى الاستماع ، والعطر المركز النفاذ قد يصد الأنف عن الشم ويجعله لا يستمر على الاستمتاع بتنسم العبير .

وكذلك يجب أن يلتقى المؤثر الخارجى بالمؤثرات الداخلية ويستثيرها ويتفاعل معها حتى تنتج الاستجابة الملائمة . وهو لا يلتقى بها ، ومن ثم لا يستثيرها ولا يتفاعل معها تفاعلا تنتج عنه الاستجابة الملائمة الا اذا كان من شكلها والا اذا كان ملائما ومناسبا لها : فأصوات لا أفهمها لا تحرك عقلى وان كنت أسمعها ، ولوحة فنية تعرض على وأنا جاهل بالرسم والتصوير لا تجعلنى أستمتع بها ولا تستثيرنى الى بيان دقائقها وتفاصيل حسنها ، وان كنت أراها جيدا . وليس هذا فحسب وانما يجب أن يضرب المؤثر الخارجى على أوتار الدوافع الداخلية للسلوك حتى يوقظها ويستثيرها ويتعاون معها على انتاج الاستجابة المناسبة المطلوبة ، وعلى التمهيد لما عساه أن يحدث من استجابات أخرى أكثر تركيبا وأشد رقيا .

ويمكن تحليل السلوك — سواء أكان فطريا أم مكتسبا ، فرديا صرفا أم فرديا اجتماعيا — الى عمليات تصدر عن الكائن الحى بناء على

منبه أو أكثر من منبه من العوامل الوراثية والعوامل البيئية ، عمليات فسيولوجية نفسية عقلية بيولوجية . فهناك سلوك عملياته فسيولوجية ، وسلوك عملياته نفسية أو عقلية ، وهناك من السلوك ما ينتظم أكثر من نوع من هذه العمليات . وكل سلوك مهما يكن نوع عملياته ، انما هو عمليات بيولوجية لا معدى عنها للكائن كى يحيا وتستمر حياته ويتحقق له النمو والتطور والرقى فى هذه الحياة .

واذا كنا نقول ان من التلبيات تلبيات فسيولوجية ، وتلبيات نفسية أو عقلية ، وتلبيات تنتظم أكثر من نوع من هذه العمليات ، فلا يصح أن يفهم من هذا اننا نجزىء الكائن الحى ونقسمه الى مناطق أو الى أجزاء يسلك كل منها على حدة . فالكائن الحى وحدة لا تتجزأ . انه كل يتألف هذه الأمور وينتظمها جميعا . وهو انما يسلك دائما ويستجيب دائما ويلبى دائما باعتباره وحدة واحدة وباعتباره كلا كاملا . وغاية ما نقصده من هذا التفصيل أن هنـاك من الاستجابات ما يبرز فيه أو يغلب عليه العمليات الفسيولوجية ، ومنها ما يظهر فيه أو يغلب عليه العمليات النفسية أو العقلية ، ومنها ما يظهر فيه أو يغلب عليه العمليات العقلية الحركية ، ومنها ما تبرز فيه العمليات السابقة جميعا .

انني اذا أشعلت سيجارتي ولفحت نار الثقاب جزءا من وجهى فانني أتراجع برأسى أو أبعد الثقاب المشتعل عن وجهى على الفور . فتراجعى برأسى أو ابعادى الثقاب المشتعل اسـتجابة حركية ، أى أن العمليات الحركية تبرز فى هذه الاستجابة وتغلب عليها . وقد يعترينى بعد ذلك ضيق وكآبة ، فهذه استجابة نفسية للمؤثر نفسه . وقد أفكر فى أخطار الثقاب يشعله الانسان بدون احتراس ، وقد أفكر فى أضرار التدخين .. الخ ، فهـذه استجابات عقلية للمنبه نفسه ، أى أن العمليات العقلية تبرز فيها أو تغلب عليها . وقد يضطرد تفكيرى فى أضرار التدخين وفى الأمراض التى قد تنجم عنه فلا أكمل تدخين سيجارتى وانما ألقيها ، وقد أطرح صندوق السجائر ، فهذه استجابات عقليـة حركية للمؤثر نفسه فى أول

الأمر وللاستجابات السابقة الناجمة عنه بعد ذلك ، ولكن ظهور العمليات الحركية فيها وغلبة هذه العمليات عليهـا يجعلنا نطلق عليها استجابات حركية .

وجميع الاستجابات السابقة انما هى استجابات بيولوجية فى الوقت نفسه ، أولا وأخيرا ، مهما يكن نوع عملياتها .

وعندما يستدعينى صديق على مسافة قريبة منى ، فاننى أسير اليه ، وفى أثناء السير أقدر لرجلى موضعها قبل الخطو كما يقول الشاعر العربى ، وقد أفكر فيما يستدعينى من أجله صاحبى ، وأفرض الاحتمالات المختلفة ..الخ. فالاستدعاء هنا هو المنبه أو المؤثر . وقيامى بتلقيه ، وتأثرى به ، وسيرى الى صاحبى ، وتقديرى مواضع الرجل قبل الخطو ، وتفكيرى فيما يريده صاحبى ، وفرضى الاحتمالات المختلفة لما يريد ، وما قد يصدر عنى أثناء السير من كلام — كأن أسأله عما يريد مثلا — كل هذه استجابات أو تلبيات للمنبه الأصلى الأول ، يتلو بعضها بعضا ، وقد يدعو بعضها الى بعض أى قد يصبح بعضها مؤثرا ثانيا — الى جانب المؤثر الأصلى — يقتضى التلبية التالية . وكل استجابة من هذه الاستجابات يبرز فيها أو يغلب عليها نوع معين من العمليات التى سبقت الاشارة اليها .

فقولنا عن السلوك انه حركى أو انه حركى عقلى أو انه عقلى أو انه عقلى حركى ، انما نعنى به اطلاق النوع الظاهر أو الغالب من عملياته عليه ، ولا نقصد البتة حصر السلوك فى نوع بذاته من العمليات .

كل منبه مناسب ملائم للكائن الحى يدفعه حتما الى سلوك معين ويقتضى منه تلبية أو استجابة معينة . ولكن الاستجابة الأولى قد تحدث بعدها استجابات أخرى يلى بعضها بعضا ويؤدى بعضها الى بعض . وفى هذه الحالة تكون الاستجابة الأولى منبها مباشرا يدفع الى الاستجابة الثانية بالاضافة الى المنبه الأصلى . وتكون الاستجابة الثانية منبها مباشرا يدفع الى الاستجابة الثالثة بالاضافة الى الاستجابة الأولى والمنبه

الأصلى .. وهكذا . وكلما بعدت الاستجابة عن المنبه الأصلى وعما يليه من الاستجابات فى هذه السلسلة التى قد تطول ، ضعف أثر المنبه الأصلى وضعف أثر ما يليه من الاستجابات بالتدريج ، وان كان المنبه الأصلى هو الشرارة الأولى التى أشعلت هذا الحريق .

كل منبه مناسب ملائم لابد من أن يدفع الكائن الحى الى استجابة معينة . وكل استجابة لا بد من أن يكون قد سبقها منبه مناسب مباشر . وقد تكون الاستجابة منبها مناسبا ملائما يدعو — مع المنبه الأصلى — الى استجابات أخرى يلى بعضها بعضا ويؤدى بعضها الى بعض .

(٢)

ولكن جسم الانسان أرشق من جسم الحيوان ، وبعض أجهزة جسم الانسان أدق فى تركيبها وأمعن فى أداء وظائفهـا مما يقابلهـا فى جسم الحيوان ، ويد الانسان أمهر من يد الحيوان ، وعقل الانسان أرقى من عقل الحيوان فى جميع ما يشتمل عليه العقل من القوى والقدرات ، وان كان من الحيوان ما يتفوق على الانسان فى قوة الجسم وفى حدة الحواس ومدى ارهافها، وبعض الغرائز والميول أو الدوافع والحاجات يكون قويا عند الانسان ضعيفا عند الحيوان ، وبعضها الآخر يقوى عند الحيوان ويضعف عند الانسان .

فالجهاز الصوتى — مثلا — عنـد الانسان يمتاز بدقته ومرونته وقدرته على اصـدار مالا حد له من الأصوات الفطرية المتنوعة ، وعلى أداء ما لاحد له من الأصوات المكتسبة المختلفة يتعلمها تعلما أو يبتكرها ابتكارا . وقد مكنته هذه القدرة من اتخاذ الجهاز الصوتى وسيلة من وسائله التى يصطنعها فى سلوكه الفردى وفى سلوكه الفردى الاجتماعى . وهو فى هذا يختلف عن الحيوان اختـلافا كبيرا . فالحيوان قادر على اصدار أصوات متنوعة ما فى ذلك شك ، وهو يستخدم هذه الأصوات فى سلوكه الفطرى الفردى وفى سلوكه الفطرى الفردى الاجتماعى عندما يتفاعل مع غيره من أفراد جنسه ومع غيره من أفراد الأجناس الأخرى فى بعض الأحيان . ولكنه غير قادر على تطوير أصواته وتنويعها وغير قادر على تعلم أصوات جديدة يسلك بها فى مجتمعه ، وهو كذلك غير قادر على ابتكار أصوات لم تكن لديه من قبل . فالصيحات الفطرية المتنوعة التى تصدر عن منـاقير الديكة اليوم هى بعينهـا — فى أكبر الظن — تلك الصيحات التى صـدرت عن الديكة منذ وجدت الديكة على الأرض . والتغاريد التى تترنم بها اليوم العصافير والبلابل والقمارى هى بعينها

ما كانت تترنم به العصافير والبلابل والقمارى منذ كتب لها الوجود . والأنواع المختلفة التى تصدر اليوم من زئير الأسد وصهيل الحصان ومواء القط ونبـاح الكلب وثغـاء الشاه ، وغيرها وغيرها مما لا يكاد يحصى ، لم تتغير عما كانت عليه منذ وجدت أنواع الحيوان على الأرض .

والحيوان فى عجـزه عن تطوير أصواته وتنويعها وتعلم أصوات جديدة وابتكار أصوات لم تكن لديه من قبل ، على النقيض من الانسان تماما . [1]

والانسان يستطيع أن يستخدم يده فى سلوكه الفردى وفى سلوكه الفردى الاجتماعى وكذلك الحيوان يستطيع . ولكن يد الانسان تستطيع أن تؤدى مالا حد له من الأعمال التى تعجز عنها يد الحيوان وتعجز عنها رجل الحيوان كذلك . ويد الانســان تستطيع أن تطور ما تؤديه وأن تحسنه وتضيف اليــه ابتكارا ، على حين أن الحيوان عاجز عن تطوير ما تقوم به يده ورجله من أنواع الأعمال الفطرية المحدودة التى يضطلع بها ، وهو كذلك عاجز عن الاضافة اليها ابتكارا .

لقد استخدم الانسان يده واستخدم رجله أول الأمر فيما استخدم الحيوان يده ورجله فيه ، ولكن الانسان يستخدم اليوم يده ورجله فيما لا يكاد العقل يحصيه من الأعمال ، وسوف يستخدم يده ورجله — فى المستقبل — فى هذه الأعمال أيضا وفى غيرها من الأعمال المبتكرة التى لا حد لها ، والتى لا يستطيع العقل تصورها الآن . على حين أن الحيوان

---

(١) قد يعترض على هذا بان من أنواع الحيوان ما تتوفر لديه القدرة على اكتساب أصوات جديدة ليست فطرية لديه ، يتعلمها عن طريق التقليد والمحاكاة ، فالببغاء ـ مثلا ـ قد تعيد ما تسمعه من الاصوات ، وقد تصل براعتها الى حد يمكنها من اعادة الجمل المنطوقة كاملة ٠ وهذا الكلام حق ٠ ولكنه يرد عليه بأن الببغاء لاتستخدم ما تقلده من الاصوات فى سلوكها الفردى وفى سلوكها الفردى الاجتماعى ٠ وهى لاتستطيع ذلك ٠ والامر لايعدو أن يكون استجابات آلية صرفة أو ردود أفعال آلية لما يقرع أذن الببغاء من الاصوات ٠

يستخدم يده ورجله اليوم وسوف يظل يستخدمهما الى الأبد فيما كان يستخدمهما فيه منذ وجد على وجه الأرض .

وما كان الجهاز الصوتي عند الانسان ليقدر وحده على تمكين الانسان من أن يتخذه الانسان أداة طيعةلهذه الأنماط العديدة المتنوعة من السلوك الصوتي مهما تكن دقة هذا الجهاز ، ومهما تكن مرونته وقدرته على اصدار ما لا حد له من الأصوات . وما كانت يد الانسان لتقدر وحدها على تمكين الانسان من أن يصطنعها فى أداء ما لا حد له من الأعمال التى تعجز عنها يد الحيوان ورجله ، وفى تطوير أعماله وتحسينها والاضافة اليها ابتكارا مهما تكن هذه اليد فى مهارتها وبراعتها .

وانما استطاع الانسان أن يتفوق على الحيوان فى سلوكه الصوتى ، واستطاع التفوق على الحيوان فى سلوكه اليدوى ، وفى سلوكه العقلى بوجه عام ، واستطاع أن يفرض الحدود التى تفرق بينه وبين الحيوان بما ركب فى رأسه من القوى والقدرات ، وبما يقوم به مخه من الوظائف والأعمال .

وانه لمما لا مراء فيه أن الحيوان يشارك الانسان فى بعض وظائف المخ وفى بعض القدرات العقلية التى ركبت فى الدماغ ، ولكن مشاركة الحيوان فى أكثر هذه الأمور محدودة ساذجة ضئيلة الجدوى . فالحيوان يشترك مع الانسان فى الادراك الحسى وفى السلوك الفطرى المترتب على هذا الادراك . يشترك الحيوان مع الانسان فى الدوافع الفطرية النفسية وفيما تستتبعه وتدفع اليه من السلوك الفطرى الذى يحدث نتيجة لمنبهات داخلية هى هذه الدوافع ، أو نتيجة لمنبهات خارجية تستثير هذه الدوافع وتحركها عن طريق الادراك الحسى . وتشترك بعض أنواع الحيوان مع الانسان فى الذكاء ، ولكنها تشترك بقدر ضئيل . ويقال ان الأنواع الراقية من الحيوان تتمتع بنصيب من الذكاء يمكنها من التعلم ويمكنها من السلوك الفطرى السوى فى بعض الأحيان . ولكن هذه الأنواع مهما يبلغ ذكاؤها فانه لا يصل الى ذكاء الانسان ، ولن يقترب من تلك القدرة

الفطرية التى تهيىء الانسان للتطور والتحضر والرقى على الدوام ، وتمكنه من لقاء ظروف الحياة ومواجهة مشكلاتها والسيطرة عليها والنفـاذ منها تلك القدرة التى يقوم عليها ما يأتى به الانسان من الخوارق والمعجزات .

والانســان قادر على التفكير . وما نعلم أن من أنواع الحيوان ما يشترك مع الانسان فى القدرة على التفكير ، وانما الذى نعلـمه أن الحيوان بأنواعه المختلفة لم يتح له أى شىء من هذه القدرة ، ولن يتاح له أى قدر منها على ما نرجح .

وربما كانت ضآلة نصيب الحيوان من الذكاء ، أو ربما كان التكوين العضوى لمخ الحيوان بما ترتب عليه من ضآلة نصيبه من الذكاء سببا فى عجزه المطلق عن التفكير وفى عدم قدرته عليه .

والتفكير قدرة عقلية . وهو وظيفة من وظائف المخ ، ولكنــه ليس قدرة عقلية واحدة ، وليس وظيفة واحدة من وظائف المخ الا حينما ننظر اليه ونتكلم عنه بوجه عام . ويدخل فى هذه القـدرة عدد من القدرات العقلية المختلفة : كالقدرة على التذكر والقدرة على التخيل والقـدرة على الملاحظة والقدرة على ادراك العلاقات والقدرة على الربط والقـدرة على الحكم والقدرة على الاستنتاج والاستدلال والقدرة على التجريد والتعميم والتصنيف .

والتفكير يلعب دورا خطيرا فى حيـاة الانسان وفى تطوير سلوكه الفطرى الفردى وسلوكه الفطرى الفردى الاجتماعى ، وفى الاضـافة اليهما والاستبدال بهما . وقد سبق أن أشرنا الى أن الانسان فى مراتبه الدنيا من التطور — وكذلك الطفل فى سنواته الأولى من العمر — يشترك مع الحيوان فى سـلوكه الفطرى بنوعيــه الفردى والفردى الاجتماعى : هذا السلوك محكوم بالدوافع الفطرية والحاجات النفسية ، توجهه هذه الدوافع التى تستثار من الداخل أو من الخارج على السواء ، الى غايات معينة يندفع اليها الحيوان أو الانسان من غير أن يستشعرها أو يفكر فيها أو يصمم قبل الاندفاع على بلوغها . ولكن تطور الانسان

فى أدواره البشرية وتطور الطفل فى حياته الخاصة ينبثقان عن بدء ظهور القدرة على التفكير فى طور مبكر من أطوار حياة الفرد الانسانى يقابل دورا معينـا من أدوار حيـاة الجنس اذا أخذنا بما تنـادى به نظرية التلخيص . وعندما يشرع مخ الطفل أو مخ الجنس — ان صح هذا التعبير — فى القيام بهـذه الوظيفة أو بهـذا النشاط ، فان التحول فى السلوك الفطرى يبدأ على الفور . عندئذ يفكر الانسان قبل أن يسلك ويستشعر الغاية ويصورها ويرسم الخطة التى سيسير عليها ، تلك الخطة التى يرجح أو يظن على الأقل أنها ستوصله الى الغاية ، ثم يجمع أمره على أن يسلك متجها الى تلك الغـاية التى حددها تحديدا واعيا ، ثم يسلك متجها الى تلك الغاية . وعندئذ يكون ما قام به من التفكير قبل أن يسلك ، ومن استشعار الغاية وتصويرها ورسم الخطة التى سيسير عليها ، والعزم على أن يسلك متجها الى تلك الغاية التى حددها تحديدا واعيا ، والسير على الخطة التى رجح أو ظن على الأقل أنها ستوصله الى تلك الغاية ... يكون كل ذلك شيـئا يختلف عن السلوك الفطرى للحيوان وللانسان فى مراتبه الدنيا من التطور والطفل فى سنواته الأولى من العمر — اختلافا كبيرا .

كل ذلك نعتره « مسلكا » أو أنماطا متنوعة من المسلك ، كما أننا نعتبر « الغاية » التى لا يستشعرها الحيوان أو الانسان فى مراتبه الدنيا من التطور أو الطفل فى سنواته الأولى من العمر ، ولا يفكر فيها ولا يحددها ولا يرسم لها الخطة ، وانما يندفع اليها فى سلوكه الفطرى بحكم غرائزه وحاجاته اندفاعا غير واع — هذه الغاية نعتبرها فى مسلك الانسان « غرضا » أو « هدفا » .

فالمسلك من خصائص الانسان ، وفيه يتجه الانسان اتجاها اراديا واعيا الى غرض أو هدف ، أما السلوك فمشترك بين الحيوان والانسان وفيه ينـدفع الحيوان أو الانسان اندفاعا فطريا الى غاية . والمسـلك تهيمن عليه ارادة الانسان أما السلوك فتهيمن عليه الدوافع الفطرية .

والمسلك يسبقه التفكير ويصاحبه وقد يستمر بعد الوصول الى الغرض أو الهدف ، أما السلوك فلا يسبقه التفكير ولا يصحبه ، وان كان من الجائز أن يفكر الانسان بعد بلوغه الغاية من سلوكه أو بعد اندفاعه الى هذه الغاية ويشرع فى استخدام ارادته ، وفى هذه الحالة يصبح السلوك التالى مسلكا اذا سيطرت عليه الارادة ووجهة التفكير ، وعندئذ تتحول الغاية الى غرض أو هدف .

ويمكن أن نعرف المسلك بأنه استجابة أو تلبية واعية متزنة مقصودة لمنبه أو لأكثر من منبه من العوامل الوراثية أو من العوامل البيئية التى تلاقى العوامل الوراثية وتستثيرها ، فى حين أن السلوك استجابة أو تلبية فطرية غير واعية ، لمنبه أو لأكثر من منبه من تلك العوامل . والمسلك مثل السلوك : لابد له من منبه ملائم مناسب يسبقه . وقد يترتب على المنبه الملائم المناسب مسلك معين ، وقد يترتب عليه أنماط من المسلك يلى بعضها بعضا ويفضى بعضها الى بعض ، وفى هذه الحالة يصبح المسلك الأول منها مباشرا يؤدى الى المسلك الثانى بالاضافة الى المنبه الأصلى ، ويصبح المسلك الثانى استجابة للمسلك الأول وللمنبه الأصلى ، ويصبح فى الوقت نفسه منبها مباشرا يفضى — مع المسلك الأول والمنبه الأصلى — الى المسلك الثالث أو الاستجابة الثالثة .. وهكذا . كما أنه قد يترتب على المنبه الملائم المناسب أنماط من المسلك وألوان من السلوك أيضا : بمعنى أن المنبه الملائم المناسب قد يفضى الى مسلك معين أو الى سلوك معين ،ثم يصبح هذا المسلك أو السلوك منبها مباشرا يفضى الى مسلك آخر أو الى سلوك آخر .. وهكذا .

ويتضح مما سبق أن المسلك لا يستهل الانسان حياته به ، ولا يولد الانسان مزودا به ، وانما يكتسبه الانسان ويتعلمه ويتقنه وينوع فيه وينميه بالاضافة والابتكار فى أثناء الحياة . ومن ثم نستطيع أن نقول ان المسلك مكتسب فحسب . ونستطيع أن نقول أيضا ان المسلك يبدأ فرديا فى أول الأمر ، وهو فى هذا كالسلوك تماما ، ثم يتكرر ويتكرر ،

ويتلقاه أفراد الجنس فى بعض الأحيـان فيتأثرون به على ضوء خبرتهم السابقة ، ومن ثم يستجيبون له ، ومن ثم يصبح المسلك فرديا من جهة واجتماعيا من جهة أخرى . وليس معنى هذا أن كل مسلك فردى لا بد من أن يتحول آخر الأمر الى مسـلك فردى اجتماعى : فمن المسـلك الفردى أنماط تظل فردية أبدا ، ومن المسلك الفردى ما يتطور الى مسلك فردى اجتماعى يغلب فيه الجانب الفردى ، ومن المسلك الفردى ما يتحول الى مسلك فردى اجتماعى يغلب فيه الجانب الاجتماعى ، وربما لا يكون هناك مسلك اجتماعى صرف ينتفى منه الجانب الفردى على الاطلاق .

والانسـان يكتسب مسلكه ويتعلمه : يكتسبه اكتسـابا ذاتيا عن طريق تجربته الذاتية أثناء مواجهته لمواقف الحياة ، وعن طريق تكرار هذه التجربة والانتفاع بما تسفر عنه من الخطأ والصواب فيحـذف الخطأ ، ويستبقى الصواب ويثبته - بالتكرار — ويحسـنه ويتقنه ويضيف اليه ، ويتعلمه أخذا عن غيره من الأفراد وتقليدا لهم ، ويتعلمه ابتكارا فى بعض الأحيان عندما يجد الموقف أو تطرأ المشكلة فيواجهها الانسان بمسلك مبتكر فى صورة مثلى .

وما لنا نطيل الكلام ونعيد ما قلناه من قبل عن السلوك المكتسب !![1] لماذا لا نؤثر القصد والايجاز فنقول ان المسلك مثل السلوك المكتسب فى خضوعه لعوامل الوراثة والبيئـة ، وفى عملياته التى يظهر فيه أو يغلب عليه نوع معين منها .

وسواء أكان المسـلك منبها أم اسـتجابة ، فرديا صرفا أم فرديا اجتماعيا ، عقليا صرفا أم عقليا حركيا ، فانه تهيمن عليه الارادة ، ويسبقه التفكير ، ويصحبه ، ويوجهه الى غرض شعورى محدد مقصود . وقد يحدث ألا يتحقق هذا الغرض الشعورى المحدد المقصود فى بعض الأحيان ، ولا يصل اليه الانسان بمسلكه لسبب أو لأسباب خارجية عن الارادة والطوق .

---

(١) الصفحات من ٦ الى ١١

والواقع أن التفكير بأنواعه وبما ينتظمه من العمليات العقلية المختلفة هو الذى يميز المسلك من السلوك . وهو الجانب القوى الفعال فى مسلك الانسان . وهو فى ابتداءاته وفى بواكير ظهوره لا يكون قويا فعالا فى المسلك ، وانما يتدرج فى ذلك كما يتدرج الكائن الحى فى كل ناحية من نواحيه . ويكون تدرجه فى القوة وفى التأثير على المسلك بناء على ما يرثه الانسان وما يتلقاه عن بيئته من العوامل والمؤثرات . فكلما نما الانسان وارتقى وكان ما ورثه وما يتلقاه عن بيئته ملائما مناسبا ، بلغ التفكير من النضوج حدا يمكن الانسان من أن يسلك المسلك المتزن ، وبلغ التفكير من البأس وقوة الشكيمة درجات تمكن الانسان من أن يكبح جماح غرائزه ودوافعه ، وينظمها جميعها ، ويوجهها جميعها الى ما فيه الفلاح لذاته والصلاح للمجتمع الذى يعيش فيه .

ويقال « ان الارادة هى الذات المنتظمة عندما تتحرك متجهة الى اكتمالها ، أو هى الذات المنتظمة متحركة عاملة ، أو هى وظيفة هذه الذات التى تتكون آخر الأمر من تنظيم العواطف والاتجاهات معا » [(١)] . وقد نستطيع أن نقول ان الارادة أولى نتائج التفكير أو أولى ثمراته ، وانها تلازم التفكير منذ البداية بحيث يصعب الفصل بينهما ويتعذر الاستغناء عن أيهما . فلا ارادة بدون تفكير ، ولا تفكير بدون ارادة . وربما يصح أن نعتبر الارادة ركنا من التفكير .

والتفكير نشاط . وكذلك الارادة . كلاهما من أنواع النشاط الذى يصدر عن الذات المنتظمة . هما من وظائف الذات المنتظمة ، وهما أهم وظائفها . بل هما الذات المنتظمة عندما تعمل وعندما تتحرك متجهة الى اكتمالها : فليس ثمة ذات منتظمة بدون تفكير وارادة ، وليس ثمة ذات منتظمة عاملة بدون تفكير وارادة ، وليس ثمة ذات منتظمة تسعى الى اكتمالها بغير تفكير وبدون ارادة ، وانما يكون هناك — اذا انتفت الارادة وانتفى التفكير — كائن حى متفكك متداع يصدر عن الغرائز الحيوانية والعقد النفسية ، ويسلك سلوكا تهيمن عليه الاندفاعات .

---

(١) ج ١٠ . هادفيلد: علم النفس والاخلاق (ص ٩٧ من ترجمتنا العربية)

ويمكننا أن نقول بعبـارة أخرى : ان التفكير مسـلك ، وكذلك الارادة . كلاهما مسلك يصدق عليه ما قلناه من قبل عن المسلك وعما يشترك فيه المسلك مع السلوك المكتسب .

ولكن التفكير والارادة كلاهما نشاط داخلى أو مسلك داخلى . كلاهما نشاط عقلى أو مسلك عقلى ، يترتب عليه وعلى المنبهات التى تثيره أنماط من النشاط الخارجى أو أنماط من المسـلك الخارجى اذا آثرنا الدقة فى التعبير . كلاهما استجابة أو تلبية عقلية لمنبه أو لأكثر من منبـه من العوامل الوراثية والعوامل البيئيـة . وكلاهما كثيرا ما يكون منبها مباشرا يدعو الى استجابات أخرى داخلية عقلية أو خارجية حركية ، يلى بعضها بعضا ، ويؤدى بعضها الى بعض بالاضافة الى ما سبق المؤدى من استجابات ومنبه أصيل .

وما يقال من أن هنـاك تفكيرا عمليا أو حركيا ، كقيام الصيدلى بتركيب دواء ، وقيام المخترع بتجربة جهاز جديد ، وقيام الفرد العادى بفك آلة واعادة تركيبها ، انما هو اطلاق لركن من أركان المسلك على ركن آخر منه أو على المسلك كله ، أو اطلاق للسبب على المسبب ، وللعلة على المعلول ، وللازمة على ما تلزمه اللازمة ، وللجانب العقلى من المسلك على الجانب الحركى منه : فأنـواع المسلك الخارجى جميعها حركية . وهى من نتاج التفكير والارادة بالاضافة الى ما يدفع اليها ، والى ما يثير التفكير ويحرك الارادة من العوامل والمنبهات . وأنواع المسلك الحركى جميعها يسبقها التفكير والارادة ويـلازمها التفكير ويوجهها ، وتهيمن عليها الارادة وتظل مهيمنة عليها ، الى أن تؤتى أكلها وتسفر عن نتائجها . واذن فكل مسلك حركى لا بد من أن يسبقه التفكير ويقترن به ، ولا بد من أن تهيمن عليه الارادة . أما التفكير وأما الارادة ، فكلاهما مسلك عقلى صرف ، قد يظلان كذلك مسلكا عقليا صرفا يجـرى فى الدماغ لا يبرحه ، وقـد يمهدان لأنماط متنـوعة من المسلك العقلى أو من المسلك الحركى الذى لا يستقل لحظة عن التفكير وعن الارادة . ونحن

نقصد بالمسلك الحركى كل ما تدركه الحــواس من أنواع المسلك ، ونقصد بالمسلك العقلى كل ما يجرى داخل الدماغ ولا تدركه الحواس من أنواع المسلك .

وسواء أكان التفكير مسلكا عقليا صرفا يدور فى الدماغ لا يبرحه أم مسلكا عقليا يمهد لانماط من المسلك الحركى الخارجى ويقترن بها ويوجهها فى أثناء سيرها الى الغرض كما قلنا من قبل ، فهو فى كلتا حالتيه قد يكون مسلكا فرديا صرفا وقد يكون مسلكا فرديا اجتماعيا . وهو يكون مسلكا فرديا صرفا اذا دار فى دماغ الفرد نفسه ولم يتجــاوزه الى غيره من الأفراد ، حول أمور تخص الفرد نفسه ولا تتصل بغيره من قريب أو من بعيد ، واذا لم يكن الفرد نفسه يهتم بغيره أثناء هذا التفكير. كما أنه عندما يقوم الفرد بأنماط من المسلك الحركى تخصه هو ولا تهم غيره ، ولا يعنى هو بحال أن هذه الأنماط الحركية من مسلكه تهم غيره من الأفراد — فان تفكيره الذى يمهد لهذه الأنماط من المسلك الحركى ويقترن بها ويوجهها فى أثناء اتجاهها الى الغرض ، هذا التفكير يكون فرديا صرفا . ولكن الانسان لا يستطيع أن يحبس نفسه على التفكير لنفسه دائما ، ولا يستطيع أن يقطع ما بينه وبين الناس من الأسباب . لا يستطيع الانسان البتة أن يعيش فى معزل عن الناس بالمعنى الواسع الراقى للمعيشة ، لأنه حيوان اجتماعى يتوقف وجوده ويتوقف نموه وتطوره ورقيه على ما يرثه من جهة ، وعلى المجتمع الذى يكتنفه بما يشتمل عليه هذا المجتمع من الأفراد الذين يؤثرون فيه ويتأثرون به ، من جهة أخرى . واذن فلا بد للانسان من أن يفكر فى غيره ولغيره أيضا . وهو فعــلا يفكر فى غيره ولغيره بحكم الفطرة والوراثة وبحكم الظروف التى تحيط به وتضطره الى هذا اللون من التفكير اضطرارا . انه يفكر فى غيره ويفكر لغيره تفكيرا عقليا صرفا ، ويفكر فى غيره ويفكر لغيره تفكيرا عقليا يمهــد لأنماط من المســلك الحركى الفردى الاجتماعى ويقترن بها ويظل موجها لها أثناء اتجاهها الى أغراضــها . وهو عند ما يفكر فى غيره ولغيره تفكيرا

عقليا صرفا وتفكيرا عقليا يمهـد لأنماط من المسلك الحركى الفردى الاجتماعى ويقترن بها ويظل موجها لها — لا ينسى نفسه ، ولا يمكن أن ينساها أو يهملها ، وانما يلائم بينها وبين من يفكر فيهم ويفكر لهم من الأفراد ،فى أثناء هذا التفكير . فهـذا النمط من التفكير تفكير فردى اجتماعى .

واذن فعندنا تفكير فردى صرف ، وتفكير فردى اجتماعى ، كما أن الأنماط الأخرى من المسلك منها ما هو فردى ومنها ما هو فردى اجتماعى، وكذلك أنماط السلوك المختلفة منها الفردى ومنها الفردى الاجتماعى . وأكبر الظن أن التفكير يبدأ فرديا صرفا عند الفرد . وبنمو الفرد وتطوره ينمو تفكيره ويتطور ويمتد الى غيره ، فيصبح لديه هذان النوعان من التفكير : الفردى والفردى الاجتماعى . وأكبر الظن أن هذا هو ما حدث بالضبط فى تاريخ التفكير البشرى .

(٣)

ولما كان كل سلوك أو مسلك لا بد له من أدوات تفصح عنه ويجرى بمقتضاها ، ويتخذ منها الوسيلة الى الغاية أو الغرض ، فان التفكير باعتباره مسلكا عقليا لا بد له من هذه الأدوات . ويكاد العلماء يتفقون على أن الأدوات التى يستخدمها التفكير فى حدوثه وفى جريانه الى الغرض هى « المعانى وما يقابلها من ألفاظ أو صور لفظية . والمعانى وعباراتها اللفظية هى رموز تحل محل الأشياء المرموز اليها . ويستعاض بالمعانى والألفاظ أثناء التفكير عن الأشياء والمواقف الواقعية ، كما أنه يستعاض بالتفكير عن القيام الفعلى بمعالجة الأشياء والمواقف الخارجية ، أى عن القيام بالمحاولات الحركية التى يقتضيها حل المشكلة لو شرع فعلا فى حلها . ومن أقوى الأمثلة دلالة على طبيعة التفكير من حيث هو « مسلك » يستخدم المعانى والرموز أمثلة حل المسائل الرياضية بواسطة الأرقام . والأرقام من بين الروموز أكثرها تجريدا وتعميما . [١] »

والمعانى وما يقابلها من الألفاظ والرموز هى « اللغة بمعناها الضيق » ولكن اللغة بمعناها الواسع يمكن أن نعرفها بأنها نظام من العلامات التى يتخذها الحيوان والانسان أداة للسلوك والمسلك : ومن ثم يعتبر من اللغة تلك الصيحات المختلفة التى تصدر عن الجهاز الصوتى للحيوان منذ وجد الحيوان على الأرض . ويعتبر منها ما كان يصدر عن الانسان قبل مولد اللغة بمعناها الضيق ، من ألوان السلوك بالصياح والاشارة والايماء ، كما يعتبر منها ما يصدر عن الطفل الصغير من الصياح والاشارة والايماء ، قبل أن يكتسب اللغة بمعناها الضيق .

ومن جماعات الحيوان ما تصدر اشارات وتقوم بحركات وأعمال

---

(١) يوسف مراد : مبادىء علم النفس العام ــ الفصل الثانى عشر .

مختلفة تدخل فى اللغة بمعناها الواسع أيضا . فجماعات النحل والنمل تتصل أفرادها بعضها ببعض عن طريق الاشـــارة والحركة واللمس بالقرنين . وسرب الوز اذا أراد الارتحال الى مكان فيه ماء وعشب ، فانه يرسل بعض أفراده قبل الارتحال للاستطلاع والكشف . وبعد أن تعود الطلائع تشير اشارات تدرك بقية أفراد السرب عن طريقها أن المكان أمين ، فيطير السرب وينتقل الى حيث يريد . وجماعة الفيلة عندما تريد أن تشرب فى سكون الليـل ، فانه يسبقها فيل ضـخم يمشى نحو الماء متمهلا حذرا ، ويقف ســاكنا لا يتحرك بضع دقائق ، ثم يمشى ثلاث خطوات يمد فى أثنائها أذنيه الى الأمام متسمعا ما يخشى أن يكون من صوت ينذر بالخطر . وبهذه الصورة ينزل ببطء فى الماء حتى تنغمس فيه أرجله الأربع ، ومع ذلك فهو لا يجرؤ على الشرب ، وانما يبقى دقائق أخرى متسمعا بلا حراك . فاذا لم يسمع شيئا ولم يحس خطرا فانه يتراجع متثاقلا حذرا الى الشاطىء حيث يجد خمسة أفيال أخرى قد لحقت به فينزل بها فى الماء خطوات قليلة ، ثم يعود الى الغابة ويجمع حوله قطيعا من الأفيـال يبلغ المائة ، يقوده بهـدوء حتى يبلغ الماء . هنـالك يقف القطيع ، ويتقدم الفيل باحتراس وينزل فى الماء بحذر ، ويقف برهة حتى يطمئن الى أنه ليس هناك من خطر ، وعندئذ يرتد الى القطيع ويصدر من الاشارات والحركات ما يدفع أفراد القطيع جميعها الى النزول فى الماء ، فتتقدم الأفيال مسرعة دون أن تخاف شيئا .

هذه الألوان من الصياح والحركة والاشارة والفعل عند الحيوان وعند الانســان فى درجاته الدنيا من التطور قبل أن يكتسب اللغـة بمعناها الضيق ، وكذلك عند الطفل قبل اكتسابه اللغة بمعناها الضيق أيضا ، سلوك يعتبر من اللغـة بالمعنى الواسع لكلمة اللغة . ولكنها لغة آلية أو سلوك آلى لا أثر للتفكير فيه ، ولا اتفاق بين أفراد الجماعة عليه . هى لغة انفعالية صرفة : يتأثر الحيوان أو الانســان البدائى أو الطفل الصغير بمنبه أو بأكثر من منبه ، فتصدر الصيحة أو الصوت عن جهازه

الصوتى على الفور ، وتصدر الحركة أو الاشارة أو الفعل عن جوارحه وأعضاء جسمه على الفور ، صدورا آليا ، ثم تصبح هذه الاستجابات الآلية منبهات مباشرة تدفع الحيوان أو الانسان البدائى أو الطفل ، نفسه — وقد تدفع من يتلقاها من الأفراد — الى القيام بألوان من الاستجابات الآلية يلى بعضها بعضا ويؤدى بعضها الى بعض على نحو ما ذكرنا من قبل بالتفصيل .

واللغة بمعناها الضيق يعرفها بعض العلماء بأنها نظام من الأصوات الملفوظة يستخدم لنقل الأفكار . ولكن هذا التعريف وغيره من التعاريف التى لا تختلف كثيرا عنه — كما يقول الدكتور جون فريزر [1] — أضيق جدا مما ينبغى ، وذلك راجع من غير شك الى أن دراس اللغة يبدأ تلك الدراسة بالكلمات المكتوبة ويظل يرى فى الألفاظ التى ينطق بها مجرد تعبير عما تمثله تلك الكلمات ، وان كان هو ينكر ذلك ويجهر بعكسه . على أن الأمر لا يحتاج الى بحث كبير لاقناعنا بأن أكثر حروف الهجاء كفاية لا تمكننا من أن نخط على الورق الا جزءا من تلك الأداة التى استطاع المتكلم أن يعبر بها عن أفكاره ، وليس هذا الجزء على الدوام أهم أجزائها . فمن الحق أن بعض العبارات الشائعة مثل « لغة العيون » لتذكرنا بأننا نستعمل عادة فى حديثنا كل يوم رسائل ليست بالكلام الملفوظ مطلقا ، لنستعين بها على التعبير عن أفكارنا . ومن هذه الرسائل ما يمكن ايضاحه على الورق بأداتى التعجب والاستفهام ، أو بكتابة اللفظ بحروف من شكل آخر ، ويكون ذلك فى العادة حين ينطق باللفظ بنغمة خاصة أو توكيد خاص — بيد أن الكثرة الغالبة من هذه الرسائل لا يمكن تأديتها بالكتابة . وقد يدل لفظ بسيط مثل « أنت » مع تنويع النطق به وتبديل التعبير والحركة ، على التعرف أو التشوف أو الدهشة أو الغضب ... الخ ، وهو حين يكتب على الورق لا يبدو الا كلمة

---

(١) جون فريزر : اللغة — أصولها وأهميتها التاريخية . تاريخ العالم — المجلد الاول — الفصل الثامن .

واحدة ، أما فى اللغة الملفوظة الحية فهو أربع كلمات تتفاوت فى النطق والمعنى . وكثيرا ما يفهم من كلمة « لا » اذا صحبها التعبير المناسب فى ملامح الوجه أنها اعراب عن الموافقة . ولا يخفى أنه ليس من المنطق فى شىء أن نقول ان الأصوات التى تنطق بها كلمة « لا » تعد فى ذاتها لغة ، وان ما يصحب هذه الأصوات من تعبير فى ملامح الوجه — وهو التعبير الذى يقرر وحده معنى هذه الكلمة فى تلك الحالة الخاصة التى تتصورها — ليس لغة .

وهذا الكلام السابق الذى أورده الدكتور چون فريزر فى مقاله يتمشى مع ما يذكره الأستاذ چوزيف فندريس . « فاللغة — كما يقول فندريس — نظام من العلامات يستخدم للتفاهم بين البشر . » وهذا تعريف للغة بمعناها الضيق صالح للبقاء . وهو يوافق ما يعرفها به المعاصرون من علماء اللغة والاجتماع والنفس ، من أنها « أداة للاتصال » . ولا شك فى أن عنصر « التفكير » يدخل فى التفاهم وفى الاتصال على حد سواء ، ويفهم ضمنا من ذكرهما مجردين . ويدخل فيهما أيضا عنصر « الاتفاق » على الأداة أو ما يمكن أن يسمى « بالتواضع عليها » . ويدخل فيهما « الدوافع » الى الاتصال والى التفاهم والى التفكير ، « والأغراض » التى يتجه اليها الانسان ويسعى الى تحقيقها عن طريق التفاهم والاتصال والتفكير . فالانسان يفكر قبل أن يتصل بغيره وقبل أن يتفاهم مع غيره ، ويفكر فى أثناء اتصاله وفى أثناء تفاهمه ، ويفكر بعد اتصاله وبعد تفاهمه . وهو لا يفكر فى فراغ وانما يفكر بهذه العلامات . وهو لا بد له من أن يتفق مع غيره على أنواع العلامات حتى يتحقق التفاهم ويتم الاتصال . وهو لا يتفاهم مع غيره ولا يتصل بغيره الا بناء على دوافع تستثيره وتحركه وتدفعه الى التفاهم والاتصال . وهو يستثار ويحرك ويدفع الى التفاهم والى الاتصال بل والى مجود التفكير لتحقيق غرض أو جملة من الأغراض ، يحققها تفاهمه واتصاله وتفكيره ، أو يظن على الأقل أن تفاهمه واتصاله وتفكيره قد يحققها .

ويمكن أن نعرف التفاهم أو الاتصال – كما عرفنا التفكير من قبل – بأنه استجابة أو مسلك يحدث بناء على منبه أو أكثر من منبه من المؤثرات الوراثية والبيئية ، ويكون للانسان من ورائه غرض أو أغراض يقصد اليها . وهذه الاستجابة أو المسلك قد تصبح بدورها – بالاضافة الى المنبه الأصلى – منبها مباشرا يفضى الى استجابات أخرى يلى بعضها بعضا ويترتب بعضها على بعض ، تصدر من الفرد نفسه أو ممن يتصل به من الأفراد أو منهما جميعا . على أن اللغة – بمعناها الضيق المذكور – تستخدم أيضا باعتبارها مسلكا عقليا فقط ، وذلك فى حالة التفكير الصرف الذى لا يتجاوز الدماغ والذى لا يقترن بأى مسلك حركى ، ذلك التفكير الذى لا يهدف المفكر من ورائه الى القيام بأى مسلك حركى ، أو الذى أرجىء فيه القيام بالمسلك الحركى المقترن بالتفكير . واذن فقد يكون من الخير أن نعرف اللغة – بمعناها الضيق – بأنها نظام من العلامات يتواضع عليه البشر ويستخدمونه فى التفكير والتفاهم والاتصال . ويمكن أن نعرفها نحن بأنها مسلك عقلى أو مسلك عقلى حركى يتواضع عليه البشر ويقومون به فى حالات التفكير والتفاهم والاتصال .

(٤)

ولما أمكن للعـلامات أن تكون متنوعة الطبيعة أصبح هناك عدة أنواع من اللغات : فكل أعضاء الحواس يمكن استخدامها فى خلق لغة . فهناك لغة الشم ولغـة اللمس ولغة البصر ولغة السمع ، وهناك لغة كلما قام شخصان فأضافا معنى من المعانى الى فعل من الأفعال بطريق الاتفاق وأحدثا هذا الحدث بقصد التفاهم والاتصال بينهما : فعطر ينشر على ثوب أو منديل أحمر يطل من جيب أو ضغطة على اليد يطول أمدها قليلا أو كثيرا أو دق الجرس فى مدرسة أو اطلاق صفارات الانذار أو رفع الأعلام البيضاء على شواطىء المصيف أو اطلاق أضواء المنارات والسفن... الخ — كل هذه تكون عنـاصر لغة ما دام هناك أشخاص قد اتفقوا على استعمال هذه العلامات فى تبادل آمر أو رأى [١] .

ومع ذلك فهناك لغة من بين اللغات الممكنة تطغى على جميع ما عداها بتنوع وسائل التعبير التى فى طوقها ، وهى اللغة السمعية التى تسمى أيضا لغة الكلام أو اللغة الملفوظة . وقد تصحبها اللغة البصرية فى بعض الأحيان ، وغالبا ما تكون مكملة لها . والاشارة عند جميع الشعوب تقطع الكلام ، وهيئة الوجه تترجم فى آن واحد مع الصوت عن الانفعالات والأفكار . والتعبير بالحركات لغة بصرية . والكتابة بدورها لغة بصرية ، وكذلك كل نظام من نظم الاشارات على أن مثـل هـذه الحالات التى تستخـدم فيـها الاشارة للتـفاهم والاتصال عادة نـادرة بين الأمم المتمدينة،ولا يلجأ اليها الناس الا للتعبير عن أبسط أنواع الأفكار. واذا كان فى وسع الحركات نقل الأفكار المنفردة فليس من السهل أن تدل على العلاقة بين فكرتين فى ذهن المتكلم . وهذا الحكم يصدق كل

---

(١) جوزيف فندريس : اللغة ـ تعريب عبد الحميد الدواخنى ومحمد القصاص ـ ص ٣١ ـ ٣٢ من الترجمة العربية .

الصدق على اشارات الطبول التى تستخدمها بعض القبائل الافريقية .

والفرق بين اللغة بوصفها ناقلة للأفكار وبين الحركات والاشارات الصوتية وما شاكلها هو أن السامع يستطيع باللغة أن يتابع تطور سلسلة من الأفكار فى ذهن المتكلم ، وذلك لأن كل حلقة فى سلسلة تطور الفكر تعبر عنها أو تستطيع التعبير عنها أصوات متعاقبة . وعندئذ لا يبقى للسامع أفكار منفردة أو اشارات منفردة لأفكار يكون منها لنفسه صورة مبهمة غامضة لما يجول فى ذهن المتكلم . بل ان اللغة تمكن السامع من أن يتابع تسلسل الأفكار خطوة خطوة ، فيعرف كيف تأتى كل فكرة بعد ما قبلها ، ولماذا تأتى بعدها (١) .

قلنا ان اللغة بمعناها الضيق مسلك عقلى أو مسلك عقلى حركى يتواضع عليه الناس ويقومون به فى حالات التفكير والتفاهم والاتصال . ومهما تكن الأدوات التى تستخدم فى القيام بهذا المسلك فان المهم أن يحدث التفكير ويتحقق التفاهم ويتم الاتصال حتى يمكن أن نعتبر اللغة مسلكا . فاذا لم يقوم الانسان العلامة — صوتا كانت أو اشارة أو ايماءة أو حركة أو فعلا .. أى اذا لم يقرر لها قيمة معينة أو مدلولا معينا ، واذا لم يتفق مع غيره على القيمة أو المدلول الذى يقرره أو يقررونه للعلامة ، واذا لم ترتبط العلامة ومدلولها بخبرة الانسان وبخبرة غيره من الناس ، لم يحدث التفكير ولم يتحقق التفاهم ولم يتم الاتصال، ومن ثم لا يكون هناك مسلك عقلى أو مسلك عقلى حركى ، بل يكون مايصدر عن الانسان أو عن الناس من الأصوات وما يقومون به من الاشارة والايماء والحركة والفعل أنماطا من السلوك الآلى الصرف الذى لا يسبقه تفكير ولا يثير تفكيرا ولا يقترن بتفكير ، والذى لا يترتب عليه تفاهم أو اتصال بالمعنى الدقيق للتفاهم والاتصال .

ولكى تكون اللغة مسلكا عقليا أو مسلكا عقليا حركيا يحقق التفكير

---

(١) جون فريزر : اللغة ـ أصولها وأهميتها التاريخية · تاريخ العالم ـ المجلد الاول ـ الفصل الثامن ·

والتفاهم والاتصال ينبغى أن تعطى العلامة قيمة معينة وتربط بمدلول معين ، وينبغى أن يتفق الناس على هـذه القيمة وعلى ذلك المدلول ، وينبغى أن تربط العلامة ومدلولها بخبرة الانسان وبخبرة غيره من الناس . والواقع أن هذا هو الفرق بين اللغة باعتبارها مسلكا واللغة باعتبارها سلوكا . ولا يصح أن يقال فى المقارنة بينهما : ان الثانية طبيعية والأولى غير طبيعية . فاللغة باعتبارها مسلكا ليست أقل طبيعية من اللغة باعتبارها سلوكا . فالعلامة وهى الصوت أو الاشارة أو الحركة أو الفعل .. الخ — موجودة فى اللغتين ، وهى قوام كلتيهما . ولكن العلامة فى الأولى — فى اللغة باعتبارها مسلكا — من قدر أعلى ومن درجة أرقى ، من حيث ان الانسان وقد جعل للعلامة قيمة موضوعية جعـل هذه القيمة تتنوع الى ما لا نهاية . الفرق بين الأولى والثانية — بين لغة الانسان ولغة الحيوان كما يقول الأستاذ فندريس — مستقر فى تقويم طبيعة العلامة . فالكلب والقرد والطائر تتفاهم مع بنات جنسها ، ولها صيحات وحركات وأغانى تقابل حالات نفسانية خاصة من الفرح والرعب والرغبة والشهية . وبعض هذه الصيحات تلتئم مع بعض حاجات خاصـة التئاما يكاد يمكن من ترجمتها فى جملة من اللغة الأولى ، ومع ذلك فان فصائل الحيوان لاتصدر جملا : لأنها عاجزة عن تنويع عناصر صيحاتها مهما بلغت هذه الصيحات من التعقيد ، على نحو ما ننوع نحن من كلماتنا التى تكون فى الجملة عناصر استعاضة ، ولأن لغة الحيوان ليست لها قيم موضوعية ، ومن ثم لم تكن موضوعا للموافقة . وينجم عن ذلك أن لغة الحيوان ليست قابلة للانقلاب ولا للتقـدم ، وليس هناك ما يدل على أن صرخة الحيوان أو اشارته أو حركته كانت فى الماضى تختلف عما هى عليه اليـوم . فالطائر الذى يدفع بصيحة جوع أو صيحة استطلاع أو صيـحة حنان أو صيحة جنس .. الخ ، لا يشعر بصيحته باعتبارها علامة . ثم لأن لغة الحيوان تستتبع نوعا من التلازم بين العلامة والشىء المدلول عليه بها ، وينبغى للتخلص من هذا التلازم وحتى تأخذ العلامة قيمة مستقلة عن الشىء أن

تكون هناك عملية نفسية ، أى عملية عقلية . هـذه العملية النفسية أو العقلية هى نقطة البدء فى اللغة باعتبارها مسلكا .

ومنذ تحول النشاط اللغوى عنـد الانسان من سلوك فطرى آلى بالصوت والاشارة والحركة والعمل ، الى مسلك عقلى أو مسلك عقلى حركى بالصوت والاشارة والحركة والعمل أيضا ، بدأ الانسان ينسلخ من الحيوان ويمتاز عنه ، بدأ الانسان يكتب تاريخه ويبنى حضارته ، وبدأ يلعب دوره على مسرح الوجود باعتباره الممثل الأول صاحب الدور الرئيسى على هذا المسرح الذى لا نعلم متى يسدل من دونه الستار . وما كانت يـد الانسان لتستطيع أن تسيطر على الحيوان وتسخره ، وما كانت لتستطيع أن تبسط سلطانها على الوجـود — بره وبحره وهوائه — وما كانت لتصل الى ما وصلت اليه من خـوارق الفعل ومعجزات العـمل ، لولا ما يحرك هذه اليد ويمهـد لها سبل الفعل ويذلل لها مشكلات العـمل ، ويوجهها ويدفعها ويهديها الى الابتكار والاختراع — من قوى العـقل التى يمتاز التفكير من بينها . ونحن لا نستطيع أن نتصور التفكير من غير أن نتصور معه اللغة باعتبارها مسلكا عقليا أو مسلكا عقليا حركيا تحددت فيه العـلامات وارتبطت بمدلولاتها وتقيدت بقيم موضوعية ، واتصلت هى ومدلولاتها بخبرة الناس ، وأصبحت لديهم محل اتفاق ومواضعة .

ولئن كنا لا نستطيع أن نعين متى بدأ التفكير فى التاريخ البشرى ولا متى بدأ الانسان يستخدم اللغة باعتبارها مسلكا قومت علاماته واتفق عليها ، فاننا نستطيع أن نقول ان التفكير قد بدأ عندما بدأ الانسان يستخدم اللغة باعتبارها مسلكا . أو ان الانسان قد بدأ يستخدم اللغة باعتبارها مسلكا عندما بدأ يفكر ، فلقد كان تطور عقل الانسان عاملا أساسيا فى خلق اللغـة باعتبارها مسلكا وفى انمائها وتطويرها ، وكان خلق اللغة — باعتبارها مسلكا — وتطور هذه اللغة ، عاملا أساسيا فى تنمية العقل وتطويره وترقيته كذلك . فالتلازم بين اللغة والتفكير يبلغ من

والشدة والحدة والدوام درجات تجعل الفصل بينهما متعذرا مستحيلا . وأكبر الظن أن هذا التلازم يجعلهما شيئا واحدا ، فلا تفكير بدون لغة بالمعنى الضيق الذى شرحناه من قبل ، ولا لغة — بهذا المعنى الضيق — بدون تفكير . وكذلك نستطيع أن نقول انه ليس ثمة فرق جوهرى بين الحيوان والانسان ، وليس للانسان تاريخ ولا حضارة ولا رقى ولا تطور، بدون التفكير وبدون اللغة بمعناها الضيق . ليس من سبيل الى شىء من ذلك بدون هاتين الأداتين اللتين تتلازمان لدرجة تجعلهما شيئا واحدا أو كالشىء الواحد على أقل تقدير .

ويقول علماء النفس : ان « الشعور بالذات » يظهر عند الطفل فى سن الثالثة ، وانه ليست هناك فترة ألزم للنمو النفسى من الفترة الواقعة بين الثالثة والرابعة من العمر ؛ ففى هـذه الفترة ينظر الطفل الى نفسه ويشعر بها ويشرع فى تكوين موقفه منها ، ويتأثر بهـذا النظر وبهذا الشعور وبهذا الموقف الذى بدأ يكونه ، وتشاء المقادير أن تبقى الصورة الذهنية التى يتصورها عندما يلمح نفسه لأول مرة ، وأن يبقى التأثير الأول « لذاته » عليه مدى الحياة [١] . كما أنه فى عهد الطفولة يكون الطفل موقفه العام تجاه الحياة أيضا : ففى الطفولة الأولى يكون صورا ذهنية عن الحياة ، كأن يشعر بأنها ميسرة أو بأن الناس يميلون الى العداوة والخصام أو بأن العمل الصالح يعود على الانسان بالخير أو بأنه لا دوام لنعيم .. الخ . وبعد هـذا العهد يمر الطفل بتجارب عديدة جديدة ، ويقف على حشود من طريف الأفكار والآراء . وهـو يتقبل الأفكار والآراء فى عهد الطفولة الأولى عن طريق الايحاء بلا مناقشة أو نقد . ويتأثر بصفة خاصة بما يوحى اليه أبواه به ، فيسلك سبلهما فى الأقوال والأفعال [٢] .

---

(١) ج ١٠ ٠ هادفيلد : علم النفس والاخلاق ـ ص ٧٢ من ترجمتنا العربية ٠

(٢) المرجع السابق ص ٢٣ ـ ٢٤ ٠

وأكبر الظن أن المسلك اللغوى الذى يبدأ عند الطفل قبل هذه السن بقليل يلعب دورا خطيرا فى تصور الطفل لذاته وفى شعوره بها وفى تحديد موقفه منها ، وفى اتخاذ موقفه من الحياة بوجه عام ، وفى ما يمر به من حشود التجارب والأفكار والآراء . وقبل أن يبدأ المسلك اللغوى لا يتصور الطفل ذاته ولا يشعر بها ولا يحدد موقفه منها ولا يستطيع اتخاذ موقفه من الحياة بوجه عام ولا يستطيع اكتساب ما يمر به من حشود التجارب والأفكار والآراء . كما أن المسلك اللغوى يلعب دوره الخطير فى تكوين العواطف والاتجاهات والمثل العليا ، وفى تنظيمها معا فى متجمعات تتألف منها « الذات المنتظمة » التى تعمل باعتبارها كلا متوافقا مع الجماعة مندمجا فيها وممتزجا بها . وليس هذا فحسب وانما يلعب المسلك اللغوى دوره الخطير فى نمو النواحى الجسمية والعقلية والوجدانية للفرد والجماعة أيضا .

والمسلك اللغوى — كالتفكير تماما ، وككل نمط من أنماط المسلك — قد يكون مسلكا عقليا وقد يكون مسلكا عقليا حركيا . وهو فى كلتا حالتيه قد يكون مسلكا فرديا صرفا وقد يكون مسلكا فرديا اجتماعيا معا . وهو يكون مسلكا عقليا عندما يدور فى دماغ الانسان بحيث لا يبرحه الى الخارج فى أى لون من ألوان المسلك اللغوى بالقول أو بالاشارة أو بالحركة أو بالعمل أو بالكتابة . ويكون مسلكا عقليا حركيا اذا تجاوز الدماغ الى الخارج فى أى لون من ألوان المسلك اللغوى بالقول أو بالاشارة أو بالحركة أو بالعمل أو بالكتابة ... الخ . وهو يكون مسلكا فرديا صرفا اذا دار فى دماغ الفرد نفسه ، ولم يتجاوزه الى غيره من الأفراد حول أمور تخص الفرد نفسه ولا تتصل بغيره من قريب أو من بعيد ، واذا لم يكن الفرد نفسه يهتم أو يعنى بغيره أثناء هذا اللون من المسلك اللغوى . كما أنه عندما يقوم الفرد بأنماط من المسلك اللغوى العقلى الحركى تخصه هو ولا تهم غيره ولا يعنى هو بحال أن هذه الأنماط العقلية الحركية من مسلكه اللغوى تهم غيره من الأفراد أو تتصل بهم — فان هذه الأنماط العقلية الحركية من مسلكه اللغوى

تكون فـردية خالصة . ولكن الانسان لا يستطيع أن يقتصر فى مسلكه اللغوى على النوع الفردى بصفة دائمة ، ولا يستطيع أن يقطع ما بينه وبين النـاس من الأسباب . لا يستطيع الانسان البتة أن يحيا فى معزل عن الناس بالمعنى الواسـع الراقى للحياة ، لأنه حيوان اجتماعى يتوقف وجوده ويتوقف نموه وتطوره ورقيه على ما يرثه من جهة وعلى المجتمع الذى يكتنفه بما يشتمل عليه هذا المجتمع من الأفراد الذين يؤثرون فيه ويتأثرون به أيضا ، من جهة أخرى . والمسلك اللغـوى نفسه ظاهرة اجتماعية فى الواقع وفى حقيقة الأمر ، فعن طريق الأفراد الذين يحيطون بالانسان يكتسب الانسان مسلكه اللغوى بجميع أنـواعه : عن طريق الانسان نفسه وعن طريق الأفراد الذين يحيطون به فى الوقت نفسه ، تتخـذ العلامات قيمها أو تعطى العـلامات قيمها ، وتتحدد هذه القيم ، وتتنوع العلامات وقيمها الى ما لا نهـاية ؛ وعن طريق هذه العلامات المقـومة المحددة المتنوعة الى ما لا نهاية ، يحدث التفكير بنوعيه الفردى والفردى الاجتماعى ، ويتم التفاهم والاتصال للتعاون على تحقيق الحاجات العاجلة والمنـافع الآجلة فى الحياة . فلا بد — اذن — من أن يعنى الفرد غيره أيضا عندما يسلك المسلك اللغوى ، ولا بد من أن يدور مسلكه اللغوى فى بعض الأحيان — بل فى كثير من الأحيان — حول أمورتهم غيره وتتصل بهم . وهو فعلا يعنى غيره فى كثير من الأحيان عندما يسلك المسلك اللغوى ، ويجرى مسلكه اللغوى فى كثير من الأحيان حول أمورتهم غيره وتتصـل بهم ، وذلك بحكم الفطرة والوراثة ، وبحكم الظروف التى تحيط به وتضطره الى ذلك اضطرارا ، وبحكم طبيعـة المسلك اللغـوى نفسه . وهو عندما يعنى غيره فى أثناء مسلكه اللغوى وعندما يدور مسلكه اللغوى حول أمورتهم غيره وتتصل بهم ، لا ينسى نفسه ، ولا يمكن أن ينساها ، وانما يلائم بينها وبين غيره من الأفراد فى أثناء هذا المسلك اللغوى : فهـذا النمط من المسلك اللغوى فردى اجتماعى معا .

(٥)

والانسان لا يرث المسلك اللغوى . لا يرث اللغة باعتبارها مسلكا عقليا أو مسلكا عقليا حركيا ، ولا يرث اللغة باعتبارها مسلكا فرديا أو مسلكا فرديا اجتماعيا ، ولا يرث تقويم العلامة ، ولا يولد متفقا مع غيره على القيم الموضوعيـة للعلامات ، ولكنه يرث الاستعداد لهذه الأمور جميعا . يرث الاستعداد لهذه الأمور جميعها ويرث بعض مقرراتهما . أما المســلك اللغوى نفسه من حيث أنه عقلى أو عقلى حركى ومن حيث انه فردى أو فردى اجتماعى ومن حيث تقويم العــلامات والتواضع والاتفاق على قيمها وتنويع العلامات وقيمها الى مالا نهاية واستخدامها فى التفكير وفى التفاهم والاتصال ، وأما بقية المقررات الأخرى لهذا المسلك اللغوى ، فكل ذلك من صنع الانسان يكتسبه من بيئته ، ويأخذه عنها ، ويصل اليـه نتيجة لاحتكاكه بها وتفاعله معهـا ، كما يكسب أنماط المسلك الحركى المختلفة ، وكما يتعلم الحيوان والطفل الصغير أنماطا متنوعة من السلوك الفطرى المكتسب .

والانسان يرث غرائزه وميوله أو دوافعه وحاجاته ، ويرث مزاجه ، ويرث قدرات عقلية متنوعة أهمها الذكاء والقدرة على التفكير ، ويرث أجهزة الحس والحركة وأعضاءهما أو يولد على الأقل مزودا بهذه الأجهزة وتلك الأعضاء : يولد مزودا بحاسة السمع وعن طريقها يكتسب اللغة السمعية والمسلك اللغوى السمعى ، ويولد مزودا بحاسة البصر وعن طريقها يكتسب اللغة البصرية والمسلك اللغوى البصرى ، ويولد مزودا بحواس اللمس والشم والذوق وعن طريقها يكتسب أنماطا من لغات هذه الحواس وأنماطا من المسلك اللغوى لهذه الحواس فى بعض الأحيان . ويولد مزودا بجهـازه الصوتى وعن طريقه يســلك السلوك الصوتى

بأنواعه المختلفة ، وعن طريقه يستخدم ما يكتسبه من المسلك اللغوى السمعى فى التفاهم والاتصال ،ويولد مزودا باعضـاء الجسم وأجهزة الحركة وعن طريقها يستخدم ما يكتسبه من المسلك اللغوى البصرى والسمعى فى التفاهم والاتصال . وهو يرث قدرات عقلية متنوعة أهمها الذكاء والقدرة على التفكير ، وعن طريق هذه القدرات العقلية المختلفة تدور العمليات السابقة جميعها وتجرى ، وبواسطتها يستخدم الانسان ما يكتسبه فى مسلكه اللغوى سواء أكان عقليا أم عقليا حركيا ، وسواء أكان فرديا أم فرديا اجتماعيا .

الغرائز والميول أو الدوافع والحـاجات والمزاج ، وأجهـزة الحس والحركة ، وأعضاء الجسم ، والقدرات العقلية المختلفة ، هى جميعها من مقررات المسلك اللغوى بأنواعه ، وهى جميعها موروثة على ما نرجح .

ولكن المقررات الموروثة ليست هى كل شىء وان كانت فى الواقع أساسا صالحا لأن يقوم عليـه كل شىء . وانما تكون أساسا صالحا لأن يقوم عليه كل شىء صالح اذا تعهدتها البيئة الصالحة المناسبة وأحاطتها بما يلائمها ويناسبها من المؤثرات ، واذا تناولتها بالتنمية والترقيـة كما تتناول اليد الصناع المادة الأولية وتقيم منها البناء الشامخ الوطيد .

فالبيئة الصالحة المناسبة بأوسع ما تدل عليه كلمة البيئة من المعانى من جهة ، والأمور الموروثة المشـار اليها من قبل من جهة أخرى ، هى جميعها مقررات المسلك اللغوى بأنماطه المختلفة عند الانسان ، أو هى جميعها من مقرراته اذا آثرنا أن نترك باب الاجتهاد مفتوحا للبحث العلمى الذى لا يقف عند حد ، ولا يقنع بنهاية يصل اليها .

المسلك اللغوى بأنماطه المختلفة مقيد أبدا بعوامل الوراثة والبيئة ، متأثر أبدا بمنبهاتهما ، خاضع لقـوانينهما أبدا . ولا بد من أن تلتقى عوامل الوراثة والبيئة فى الانسان الذى يصدر عنه هذا المسلك ، ولابد من أن يتفاعل بعضها مع بعض ويمتزج بعضها ببعض فى أثناء هذا اللقاء وبعد هذا اللقـاء . وعوامل الوراثة والبيئـة لا تلتقى ولا يحدث بينها

التفاعل والامتزاج وما الى ذلك من العمليات التى يكون من نتائجها حدوث المسلك اللغوى الصائب وتحقيق ما يترتب على هذا المسلك من الأغراض ، الا اذا كان بين عوامل الوراثة ومؤثرات البيئة تلاؤم كامل وتوافق وافر وانسجام تام . لابد من أن تكون المؤثرات البيئية مناسبة ملائمة لعوامل الوراثة ، ولا بد من أن تكون متوافقة منسجمة معها ، حتى يحدث التفاعل والامتزاج عند التلاقى ، وحتى يحدث ما يترتب على هذا كله من المسلك اللغوى بأنواعه ، ذلك المسلك الذى يؤدى — اذا توفر له جميع ما سبق — الى تحقيق أغراضه ، ويؤدى بالتالى الى تطور الانسان وتحضره ، والى ازدهار الحضارة وارتقائها .

والمسلك اللغوى فى تقيده بعوامل الوراثة والبيئة وفى تأثره بمنبهاتهما وفى خضوعه لقوانينهما مثله مثل أنماط المسلك جميعها ، ومثل سلوك الحيوان والانسان بوجه عام .

ولكن العوامل الوراثية أو الأمور الوراثية جميعها تختلف من فرد الى فرد بوجه عام ، وقد يختلف بعضها عند الذكور عنه عند الاناث . كما أنه قد يولد أفراد محرومين من بعض هذه الأمور . والحق الذى لا شك فيه أن هذه الأمور جميعها يولد بها الأفراد جميعا ، ذكورا واناثا ، ما لم تجر الأقدار بحرمانى بعضهم من بعضها . ومن هذه الأمور ما يظهر ساعة الميلاد على الفور . ومنها ما يظهر بعد ذلك على التوالى وبالتدريج كلما تدرج الفرد — ذكرا كان أو أنثى — فى نموه وتطوره . هى جميعها موجودة عند كل فرد عند الميلاد — ما لم يتعرض الفرد للحرمان — ولكنها جميعها تختلف فى وقت الظهور وتختلف فى الدرجة وفى القوة من فرد الى فرد ، كما أن بعضها يختلف فى الدرجة وفى القوة عند الذكور عنه عند الاناث . الغرائز والميول أو الدوافع والحاجات يولد بها كل فرد ، وكذلك المزاج ، وكذلك القدرات العقلية ، وكذلك أجهزة الحس وأعضاء الحركة ... الخ ، ولكنها لا تكون عند جميع الأفراد بدرجة واحدة وبقوة واحدة . فغريزة المقاتلة — مثلا — قد

تكون قوية عنــد فرد لأنه ورثها قوية هكذا ، وقد تكون درجتها فى القوة متوســطة عند فرد آخر ، وقد تكون هــذه الغريزة ضعيفة عند ثالث .. الخ ؛ والميل الى اللعب قد يكون قويا عند فرد ، متوسط القوة عند آخر ، ضعيفا عند ثالث .. وهكذا . ونستطيع أن تقول مثل هذا الكلام فى المزاج من حيث نوعه ودرجة كل نوع من القوة ، وفى القدرات العقلية من حيث أنواعها ومن حيث درجة كل نوع من القوة ، ونستطيع أن نقول مثل هذا الكلام فى أجهزة الحس والحركة ، وفى جميع ما يرثه الانسان ويولد به من الأمور . وليس معنى هذا أن كل أمر من هذه الأمور أو أن كل عامل من هــذه العوامل ينقسم من حيث درجة القوة الى ثلاثة أقسام : قوى ومتوسط وضعيف ، فنحن لم نقصد الى هذا ولا يمكن أن نقصد اليه ، وانما الذى نقصــده هو ضرب المثل ليس غير . والواقع أن كل أمر من هذه الأمور تكثر درجات الاختلاف فيــه على حسب اختلاف الأفراد بشكل لا يصوره الا رسم بيانى أو منحنى بيانى يخصص لكل مجموعة متماثلة من الأفراد مكان معين فيــه ، بحيث يدل النظر اليه على عــدد أفراد المجموعة والعــامل الذى تتفق فيه ونوعه ودرجته من حيث القوة ، كما أننا نسترشد به فى كثير من الأحوال التى ليس محلها هذا الكتاب .

وهذا الاختلاف بين الأفراد فى الأمور الموروثة جميعها — أمور الجسم والعقل والمزاج — ، وبين الذكور والاناث فى بعضها ، الاختلاف من حيث النوع والدرجة ، يرجع أولا وقبل كل شىء الى ما تسير عليه الوراثة من النظم والقوانين التى لا مجال هنا لتفصيل الحديث عنها .

ثم ان هذه الأمور الموروثة التى تختلف بين الأفراد ، ويختلف بعضها عند الذكور عنه عند الاناث ، بناء على نظم الوراثة وقوانينها ، تختلف بين الأفراد أيضا بناء على اختلاف البيئات واختلاف عواملها ومؤثراتها . وما أكثر ما يوجد بين البيئات من أنواع الاختلاف ومن درجات كل نوع ، وما أكثر ما يوجد فى البيئة الواحدة من اختلاف العوامل والمؤثرات من

حيث النوع والدرجة . ونحن نقصد البيئة هنا بمعناها الواسع كما قلنا من قبل ، تلك البيئة التى تشمل فيما تشمل — النواحى الطبيعية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية .. ، وتشمل المنزل والشارع والمدرسة ، والأفراد الذين يضطربون فى هذه البيئة ، وتشمل الحيوان والطير والنبات والجماد ، تلك البيئة التى تشمل كل مظاهر الوجود .

والواقع أن أثر البيئة يبلغ من الضخامة والجسامة درجات تجعل بعض العلماء يرجعون اليها كل شىء ، ويغفلون عوامل الوراثة على أهميتها . وانا لنلمح أثر البيئة الخالص الذى لا يشوبه شىء من آثار العوامل الموروثة فى حالات التوائم المتماثلة : فالتوأمان المتماثلان فى جميع النواحى الوراثية لايلبثان أن يختلفا أثناء سيرها فى طريق الحياة ، مهما يكن تماثلهما تاما ساعة الميلاد فى نواحى الجسم والعقل والمزاج . لا يلبثان أن يختلفا فى أوقات ظهور الغرائز والميول والقدرات العقلية ، التى لم تظهر ساعة الميلاد ، ولا يلبثان أن يختلفا فى درجات هذا الظهور ، ولا يلبثان أن يختلفا فى أنماط سلوكهما بنوعيه الفطرى والمكتسب وفى أنماط مسلكهما فى الحياة بعد ذلك ؛ بل انهما لا يلبثان أن يختلفا فى الدوافع والحاجات والقدرات وخصائص الجسم وصفات المزاج وما الى ذلك من الأمور التى ظهرت ساعة الميلاد فى وقت واحد وبدرجة من القوة واحدة . وذلك راجع الى أن هذين التوأمين لا يلبثان أن يدلفا الى الشارع والى المدرسة والى المجتمع الواسع ، حيث تتنوع المؤثرات البيئية وتختلف ، وحيث يختلف ما يتلقاه منها كل فرد عما يتلقاه غيره من الأفراد . بل ان البيئة الواحدة نفسها — ولتكن المنزل مثلا — اذا نشىء فيها توأمان متماثلان بصفة دائمة ، على سبيل الفرض ، فانهما لا يلبثان أن يختلفا ، لا لاختلافهما فيما ورثاه ، ولكن لأننا مهما جهدنا لا نستطيع أن نجعل من المنزل بيئة موحدة من جميع نواحيها ، ولا نستطيع أن نسلط مؤثراتها على كلا التوأمين بدرجة واحدة وفى أوقات معينة .

ومن البديهيات التى تعتبر الاطالة فيها من فضول الحديث أن أثر الصحارى على الكائن الحى غير أثر الوديان وأن أثر الجبال غير أثر السهول ، وأن أثر الحرارة غير أثر البرودة ، وأن أثر البحر غير أثر البر ، وأن أثر الغنى غير أثر الفقر ، وأن أثر الهدى غير أثر الضلال ، وان أثر النور غير أثر الظلام ، وأن أثر العدل والاحسان غير أثر البغى والعدوان، وأن أثر الحكم الديمقراطى القائم على الشورى غير أثر الحكم الملكى القائم على البطش والجبروت ، وأن أثر الحياة المتحضرة غير أثر الحياة البدائية المتأخرة ، وأن أثر المنزل غير أثر الشارع غير أثر المجتمع الكبير ..

ليس من شك فى أن البيئة لا تقل عن الوراثة فى التأثير على الكائن الحى بوجه عام ، وفى التأثير على الانسان وعلى ما يرثه من الأمور التى أشرنا اليها ، بوجه خاص . وليس من شك فى أنه ليس ثمة كائن حى بدون وراثة وليس ثمة كائن حى بدون بيئة ، وليس ثمة انسان بدون وراثة ولا بدون بيئة ، وانما الانسان بوراثته وبيئته معا ، وكذلك كل كائن حى : بهذين العاملين اللذين يلتقيان منذ اللحظة الأولى ، ويتفاعلان ويمتزجان ، ويترتب على التقائهما وتفاعلهما وامتزاجهما وجود الكائن الحى ونموه وتطوره ، ويترتب على درجات التقائهما وتفاعلهما وامتزاجهما ، وعلى درجات كل منهما ، وعلى أنواعه المختلفة ودرجات كل نوع — ما يوجد بين الكائنات الحية من وجوه التشابه والاختلاف ودرجاتهما ، وما يوجد بين أفراد النوع الواحد من وجوه الشبه والاختلاف ودرجة الشبه والاختلاف أيضا . وضرب الأمثلة الكثيرة لذلك لا يعجزنا ولكن الحديث فى ذلك حديث يطول .

وما كان لنا أن ننتظر من جميع الأفراد على اختلاف أجناسهم وبيئاتهم وعلى اختلاف عصور التاريخ مسلكا لغويا واحدا أو أنماطا واحدة من المسلك اللغوى . وما كان لنا أن ننتظر من جميع أفراد بيئة واحدة وجنس واحد وعصر واحد أو وقت واحد ، مسلكا لغويا واحدا

أو أنماطا واحدة من المسـلك اللغوى . وما كان لنا أن ننتظر من جميع أفراد البيئة الواحدة فى أصغر صورها — الممثلة فى المنزل مثلا — مسلكا لغويا احدا أو أنماطا واحدة من المسلك اللغوى فى وقت بعينه . بل ما كان لنا أن ننتظر من التوأمين المتماثلين اللذين يعيشان فى منزل واحد ، مسلكا لغويا واحدا أو أنماطا واحدة من المسلك اللغوى فى وقت بعينه ، أيضا . ما كان لنـا أن ننتظر ذلك أو نتصوره ، وما كان لأحـد من الناس أن ينتظره أو يتصوره على الاطلاق ، لما سبق الحديث عنه من أمور الوراثة والبيئة ولغير ما سبق الحديث عنه مما لا داعى الى التعرض له .

واذن فالمسلك اللغوى — كأى نمط من أنماط المسلك والسلوك — يختلف من أمة الى أخـرى ومن جنس الى آخر باختـلاف الوراثات والبيئات ، ويختلف عنـد أفراد الأمة الواحـدة باختـلاف الوراثات والبيئات . ويختلف عند الذكور عنه عند الاناث من بعض النواحى فى الأمة الواحدة باختلاف الوراثات والبيئات ، ويختلف من فرد الى فرد فى الأسرة الواحدة بناء على اختلاف الوراثات والبيئات ، كما يختلف عند التوأمين المتماثلين من النواحى الوراثية بناء على اختلاف البيئة ، وعلى اختلاف ما يتلقيانه فى البيئة الواحدة من العوامل والمؤثرات .

ومن أجل ذلك كله تختلف الألسنة وتختلف قيم العـلامات ، ومن أجل ذلك كله تتنوع العلامات وتتنوع قيمها الى مالا نهاية .

وليس هذا فحسب ، وانما نجد المسلك اللغوى يختلف أيضا عند الفرد الواحـد باختلاف مراحل نموه وباختـلاف ما يضطرب فيه من البيئات . وقد كثر الكلام عن النمو وعن تقسيمه الى أطوار يختلف كل منها عن غيره اختلافا واضحا متميزا فى كثير من الخصائص والصفات . وللعلماء فى تقسيم النمو الى أطوار مذاهب وآراء . فمنهم من يقتصر على تقسـيمه الى أطوار ثلاثة رئيسـية هى الطفولة والبلوغ واكتمال النضج . ومنهم من يقسم الطفولة الى طفولة مبكرة وطفولة متـأخرة ويقسم الطور الثـانى الى مراهقـة وبلوغ ، ويقسم الطور الثالث الى

اكتمال نضج ورجولة . ومنهم من يتناول كل طور من هذه الأطوار ويمعن فى تجزئته الى وحدات صغيرة ، على أن منهم من يعتبر النمو كله طورا واحدا . ومهما يكن عدد الأطوار التى يقسم اليها النمو فانه مما لا شك فيه أن الفرد لا يبقى على حاله التى ولد بها ، ولكنه ينمو : ينمو من نواحيه المختلفة باعتباره كلا موحدا ، ينمو من ناحية الجسم ومن ناحية العقل ومن ناحية الوجدان ، ومن ناحية ما يصدر عن نواحى الجسم والعقل والوجدان باعتبارها كلا موحدا ، من أنماط السلوك والمسلك ، وهو لا ينمو مرة واحدة ، ولا يكتمل على الفور ، وانما يتدرج فى نموه، ويظهر بالتدريج من دوافعه وحاجاته وقدراته العقلية ما كان مستجنا ساعة الميلاد ، يظهر بالتدريج ويباشر عمله شيئا فشيئا . وهو عندما يولد يعيش فى المحضن أو فى المهد فترة من الزمن ، ثم يتناقله أفراد الأسرة من مكان الى مكان ، ويتعلم المشى ويكتسب المسلك اللغوى ، وينتقل فى أرجاء المنزل ، وتمتد بيئته الى الخارج : الى الشارع والى بيوت ذوى القربى والى الأماكن التى يصطحبه اليها أفراد أسرته ، وتتسع بيئته فتشمل معاهد التعليم على اختلاف أنواعها ، وتمتد الى المجتمع الكبير الذى يعيش فيه ويتصل بأفراده وبمابه : الى القرية والمدينة ، والى الأماكن الكثيرة التى يعيش فيها أو يتردد عليها .

من أجل ذلك نجد الفرد فى سن الأربعين — مثلا — يختلف عما كان عليه فى سن الخامسة والعشرين ، ونجده فى سن الخامسة والعشرين يختلف عما كان عليه فى سن الخامسة عشرة ، ونجده فى سن الخامسة عشرة يختلف عما كان عليه فى الثامنة ، ونجده فى الثامنة يختلف عما كان عليه فى الثالثة ، ونجده فى الثالثة يختلف عما كان عليه ساعة الميلاد ، وقد نجده فى أحد الأيام أو فى احدى الساعات يختلف عما كان عليه فى يوم سابق أو فى ساعة سابقة .. الخ ، يختلف — بوجه عام وباعتباره كلا — فى كل ناحية من نواحيه وفى كل نمط من أنماط سلوكه ومسلكه ، ومن بينها أنماط السلوك اللغوى وأنماط المسلك اللغوى . وهو فى هذا كله خاضع لما يخضع له كل كائن حى من قوانين النشوء ونظم الارتقاء .

(٦)

ونحن نجد الفرد البشرى عندما يولد يسلك السلوك اللغوى الفطرى على الفور . فالصرخة الأولى التى تصدر عن الوليد ساعة الميلاد سلوك لغوى فطرى ما فى ذلك شك . هى سلوك فطرى أداته الجهاز الصوتى الذى يولد به الفرد . هى استجابة فطرية أو تلبية فطرية للعوامل الوراثية التى لاقتها عوامل البيئة وأثارتها وتفاعلت معها وامتزجت بها ، فاندفعت الى هذا السلوك أو الى هذه التلبية اندفاعا عبر عنه الجهاز الصوتى تعبيرا لغويا على الفور . وما يقال من أن الصرخة الأولى تحدث نتيجة لشروع الجهاز التنفسى فى مباشرة عمله لا يتنافى مع كونها سلوكا لغويا . والصرخات التى تليها لا يمكن أن يقال عنها انها نتيجة لقيام الجهاز التنفسى بعمله . وعلى فرض أن الصرخة الأولى نتيجة لشروع الجهاز التنفسى فى مباشرة عمله فهى سلوك لغوى أو استجابة لغوية : هى تلبية لغوية منبهاتها منبهات داخلية وراثية من بينها الجهاز التنفسى وبدء قيامه بعمله ، أو منبهات خارجية داخلية معا . وقد ذهب الشعراء فى تفسير هذه الصرخة وتعليلها مذاهب شتى لا تخلو من الغلو والاسراف [1] . وهم فيما ذهبوا اليه من التفسير والتعليل يتفقون — من بعض النواحى — مع ما يراه العلماء المحدثون .

---

(١) من ذلك قول الشاعر العربى :

لما تؤذن الدنيا به من صروفها   يكون بكاء الطفل ساعة يولد

وهذا القول لايتفق مع آراء العلماء الا من حيث أن الصرخة الاولى استجابة . أما انها استجابة واعية مقصودة حدثت بناء على تفكير وتدبير فليس بصحيح على الاطلاق . انما هى استجابة فطرية لغوية لايعيها الوليد ولايتدبرها ولا يدرى شيئا عن منبهاتها الخارجية أو الداخلية على السواء . والشعراء أنفسهم يعلمون هذا حق العلم من غير شك ، ولكنهم يفلسفون الامور ويتغالون فى كثير من الاحيان .

ويكثر بعد الصرخة الأولى ما يصدر عن الجهاز الصوتى من الصرخات والأصوات . ولكنها جميعها تصدر عن الوليد أو عن جهازه الصوتى صدورا فطريا آليا فى حالات الجوع والألم والخوف والغضب .. الخ ، ولا يكون للارادة ولا للتجربة ولا للتعليم دخل فى ذلك . فالأمر لا يعدو أن يكون ارتباطا طبيعيا بين الجهاز الصوتى والحالات الجسمية والنفسية المختلفة بحيث اذا جاع الطفل أو تألم أو خاف أو غضب .. الخ ، سلك جهازه الصوتى على الفور سلوكا لغويا ، واستجاب استجابة فطرية آلية هى هذه الأصوات والصرخات التى تصدر عنه ، وتكون شبيهة بما يصدر عن الحيوان ومظاهر الطبيعة من الأصوات . والعلماء يطلقون على هذا النوع من الأصوات والصرخات « الأصوات الوجدانية » أو « أصوات التعبير الفطرى عن الانفعالات » وهذا النوع من الأصوات والصرخات هو بداية السلوك اللغوى الصوتى الذى يشترك فيه الانسان مع الحيوان .

والوليد لا يقتصر على الصرخات والأصوات الفطرية فى الاستجابة الآلية لما يستثيره من المنبهات الوراثية والمنبهات البيئية ، ولكنه الى جانب ذلك تبدو عليه طائفة من المظاهر الجسمية التى يراها المحيطون به ؛ تبدو عليه فى حالات الجوع والألم والخوف والغضب والدهشة والفرح .. الخ ، كامتقاع الوجه أو احمراره ، وانفراج الفم أو انطباقه ، وانقباض أسارير الوجه أو انبساطها ، وضيق حدقة العين أو اتساعها ..الخ هذه المظاهر الجسمية بأنواعها المختلفة استجابات فطرية آلية للمنبهات الوراثية والبيئية ، ولعلها أن تكون بداية السلوك اللغوى البصرى الذى يتخذ من الاشارة والحركة والفعل أدوات له ، والذى يشترك فيه الحيوان مع الانسان أيضا .

ولا يلبث جهاز السمع عند الوليد أن يستيقظ ويباشر عمله ؛ وتطرق أذن الطفل أصوات مختلفة تكون غامضة مبهمة لديه ، منها الحاد المرتفع ومنها الهادىء المنخفض ، منها ما يدور بين أفراد الأسرة من

الأصوات ، وما يصدر عن أفراد الأسرة من الأصوات التى يناغون بها الوليد ، ومنها ما يصـــدر من الصوت عن حيوان معين أو عن ظـاهرة معينة . هـذه الأصوات بأنواعها — وبخاصة الحـاد المرتفع منها — تستثير الجهاز الصوتى عند الوليد — كما تستثير الجهاز الصوتى عند الحيوان — استثارة آلية ربما يستجيب لها الوليد — وقد يستجيب لها الحيوان كذلك — استجابة آلية بأصوات وصيحات وألوان من الصراخ الفطرى السابق . ولكنه لا يقلد ما أثار جهازه الصوتى من الأصوات وانما يستجيب بأصواته الفطرية استجابة فطرية بدون ارادة ولا وعى ولا تقليد . ولعل استماع أذن الطفل هذه الأصوات بأنواعها المختلفة أن يكون بداية السلوك اللغوى السمعى الذى يشترك فيه الحيوان مع الانسان . كما أن استجابته لهذه الأصوات بالصياح والصراخ امتداد للسلوك اللغوى الصوتى .

وربما يستجيب الوليد — أو الحيوان — لما يسمعه من الأصوات استجابات آلية أخرى قوامها الحركة والاشارة والفعل : كتقطيب الوجه أو انبساط الأسارير ، وانفراج الفم أو انطباقه ، وضيق حدقة العين أو اتساعها .. الخ ، فذلك امتداد السلوك اللغوى البصرى الذى يقوم على الاشارة والايماء والحركة والفعل .

ولا يلبث الجهاز البصرى أن يبـدأ عمله أيضا . وتتوالى على عين الوليد فى فترات صـحوه طوائف من المرئيات تكون غامضة . وقد تستثيره هذه المرئيات استثارة آلية فيستجيب لها استجابات فطرية آلية أيضا ، بعضها بالصوت وبعضها بالاشارة والحركة والفعل ، وبعضها بهذه الأمور جميعها ، وهو فى هذا كالحيوان كذلك .

وتدفع غرائز الجنس البشرى وعواطفه أفراد الأسرة الى الاستجابة للطفل كلما صدر عنه صوت أو اشارة أو حركة أو فعل ، أى كلما صدر عنه لون من ألوان السلوك اللغوى الصوتى والبصرى . تدفعهم غرائزهم وعواطفهم الى أن يتعرفوا أسـباب ما يصـدر عن الوليد من السلوك

اللغوى الصوتى والبصرى ، والى أن يسلكوا تجاه هذه الأسباب مسالك متنوعة مريحة للوليد : كارضاعه فى حالة الجوع ، وازالة الألم عنه فى حالة الألم ، وتنظيف جسمه فى حالة الضيق ، والقضاء على ما يخيفه ويزعجه فى حالة الخوف ، وتكرار ما يسره فى حالة الرضى والسرور .. الخ ، ويتكرر سلوك الوليد اللغوى الصوتى والبصرى ويتنوع على حسب الحالات التى يمر بها أو تلم به ، ويتكرر معه ما يريح الوليد من الاستجابات والمسالك التى يقوم بها أفراد الأسرة ازاء سلوكه هذا . وبتوالى ما يصدر عن الوليد من سلوك لغوى معين فى حالة معينة ، وما يصدر عن أفراد الأسرة من استجابة معينة لهذا السلوك تريح الطفل وتحقق له ما اندفع اليه اندفاعا فطريا ، يرتبط السلوك اللغوى الصوتى والبصرى الذى يقوم به الوليد بالنتيجة السارة التى يحققها له من يحيطون به . ويدرك الوليد أن ما يقوم به من سلوك لغوى صوتى وبصرى — يخلصه مما يؤلمه ، وينيله ما يبغيه ويمد له ما يحب أن يمتد ويدوم . يدرك الوليد أن بكاءه وصراخه وصياحه ، وحركته واشارته وفعله ، كل ذلك أو شيئا من ذلك اذا صدر عنه فهو منته حتما بارضاعه أو حمله أو تنظيف جسمه أو تغيير ملابسه أو ازالة ما يؤلمه أو القضاء على ما يخيفه أو ابقاء ما يسره ويشرح صدره .. الخ ، ومن ثم فهو يلجأ الى سلوكه اللغوى بنوعيه الصوتى والبصرى ليصل الى النتائج السارة المريحة التى خبرها من قبل وأدرك أنها تترتب على هذا السلوك لأنها ارتبطت به . يلجأ الوليد الى هذا السلوك اللغوى الصوتى والبصرى عامدا عن ارادة وقصد . ولعل هذا السلوك اللغوى الارادى الذى يقوم به الوليد فى هذه الحالة أن يكون نقطة البدء فى تقويم العلامات وتحديد قيمها وفى استخدامها أيضا ، ولعله أن يكون بداية المسلك اللغوى عند الطفل .

هذا كله يحدث فى النصف الأول من السنة الأولى . وأكبر الظن أن الوليد يبدأ بالسلوك اللغوى الصوتى لما مر من أن الصرخة الأولى

هى أولى الاستجابات . ثم يظهر سلوكه اللغوى البصرى ، مقترنا بسلوكه اللغوى الصوتى أو مستقلا عنه ، بعد الصرخة الأولى . ثم يظهر سلوكه اللغوى السمعى . وهو يبدأ بالسلوك اللغوى المعبر عن الجوع وعن الألم الجسمى .. ثم يظهر بعد ذلك السلوك اللغوى المعبر عما يؤلم النفس ويؤذيها كالحزن وضيق الصدر .. ، أما السلوك اللغوى المعبر عن حالات الارتياح فانه يظهر بعد ذلك فى أواخر هذه المرحلة . والسلوك اللغوى الفطرى الذى لا أثر فيه للارادة يظهر أولا ، ثم يظهر بعد ذلك السلوك اللغوى الفطرى الذى يكون للارادة والقصد دخل فيه ، والذى لا يدخل فيه التقليد بحال .

(٧)

وفى النصف الثانى من السنة الأولى يرتقى ما يصدر عن الطفل من السلوك اللغوى ويتنوع : يرتقى ما يصدر عن جهازه الصوتى من الأصوات والصرخات ويتنوع ، وترتقى اشاراته وحركاته وأفعاله التى نعتبرها من السلوك اللغوى البصرى ، ويتنوع هذا الضرب من السلوك ، وتمرن أذن الطفل على الاستماع لما يطرق أبوابها من الأصوات التى قد تدفعه الى الاستجابة بالصوت أو بالاشارة والحركة والفعل . وتمرن كذلك بقية حواسه على تلقى ما يثيرها وما يدفع الطفل الى الاستجابة بالصوت وبالاشارة وبالحركة والفعل ، ويتنوع كل ذلك أيضا .

ثم ان الطفل يشرع فى هذه الفترة فيما يسميه العلماء « بالمناغاة » أو « اللعب اللفظى » أو « التمرينات النطقية » .. ، فيقضى فترات طويلة من وقته فى هذا السلوك اللغوى الذى نسميه نحن « بالغناء الصوتى » أو الذى يسميه بعض العلماء « بالمظاهرات الصوتية » . يقضى فترات طويلة من الوقت فى اصدار أصوات متنوعة يقال انها تشتمل على جميع الأصوات التى يمكن أن تصدر عن الجهاز الصوتى عند الانسان فى جميع البيئات وفى جميع العصور ، لا الأصوات التى تشتمل عليها لغة معينة فحسب . ويقال ان غاية الطبيعة من دفع الطفل الى القيام بهذا « الغناء الصوتى » أو بهذه « المظاهرات الصوتية » ، هى تدريب جهازه الصوتى وترقيته واعداده لما سيضطلع به فيما بعد . والطفل فى هذا اللون من السلوك الصوتى لا يقلد أصواتا يسمعها ، ولا يهدف من وراء هـذا السلوك الى الاستعانة بالآخرين على تحقيق حاجة من حاجاته ، أو على ازالة ما يؤلمه ويؤذى جسمه ونفسه ، ولكنه يندفع اليه اندفاعا فطريا بمقتضى غرائزه وميوله التى تجد فى اللعب متنفسا لها ومفيضا . ولعل

ميل الطفل الى الايقاع والنغم ، وشعوره باللذة أثناء قيامه بهذا السلوك أن يكون مما يدفعه الى الاستمرار فيه . ولعل ما دخل خبرته من قبل من أن ما يصدره من الأصوات يعود عليه بنتائج سارة مريحة أن يكون مما يدفعه — دفعا لاشعوريا — الى الاستمرار فى اصدار الأصوات بغير هدف من ورائها .

ويمكننا أن نقول ان الطفل يقوم أيضا بالاشارة وتحريك اليدين والرجلين حركات مستمرة أى أنه يقوم باللعب عن طريق هذه الحركات والاشارات ، ويقضى فى هذا السلوك فترات طويلة ، وقد يصحب هذا اللعب « الغناء الصوتى » السابق أو يستقل عنه .

وفى هذه الفترة تظهر البواكير الأولى من شروع الطفل فى اكتساب لغته القومية أو لغة الأم كما يسميها بعض العلماء . فالوالدان والاخوة والخدم والأهل والأصدقاء تدفعهم غرائزهم وعواطفهم الى العمل على تنمية الطفل وتطويره من جميع نواحيه . وهم يتخذون من وسائلهم الى ذلك ما يصطنعونه فى حياتهم من العلامات : يصطنعون اللغة المنطوقة ويصطنعون لغة الاشارة والحركة والفعل أيضا ، وهم لا يتدفقون فى ذلك ولا يصبونه على الطفل صبا ، وانما يسيرون فيه على هينة وبرفق شديد . وهم فى ذلك يربطون بين العلامة وقيمتها ، ويواظبون على هذا الربط ويكررونه على مرأى ومسمع من الطفل الذى يرى وينصت ، ويبدأ فى الوعى والفهم ، ويأخذ وعيه وفهمه فى التطور والترقى رويدا رويدا . يرى الطفل أمه وأباه ، ويرى لعبه المختلفة ، ويرى بعض الحيوان الأليف ، ويرى ما يحيط به من الأشياء ، ويرى بعض أجزاء جسمه ، ويرشد الى بعضها الآخر . وفى كل مرة يرى الطفل فيها شيئا من هذه الأشياء وما اليها أو يرشد اليه ، يسمع ممن يحيطون به اسم الشىء الذى رآه أو أرشد اليه . وتقترن الاشارة أيضا باسم معين أو لفظ معين ، وكذلك الحركة والفعل . ويتكرر كل ذلك باستمرار : تتكرر الرؤية والارشاد والاشارة والحركة والفعل مقترنة بالكلمات التى تدل عليها ،

ومقترنة باستماع الطفل الى العلامات المنطوقة ورؤيته العلامات البصرية .
وينتج عن هذه العمليات جميعها وعن تكرارها ، فهم الطفل الكثير من الكلمات والعبارات التى ينطق بهـا المحيطون به فى هذه المناسبات ، ويتسع فهمـه بالتدريج . ولـكنه فى هذه الفترة يكون غير قادر على النطق بما يسمعه من الكلمات والعبارات . ولعل أول ما يفهمه الطفل من هذه الكلمات التى ارتبطت بقيمها وتحددت مدلولاتها أن يكون تلك الكلمات التى كانت مدلولاتها وقيمها أسبق الى الارتباط به مثل « بابا » و « ماما » ، ومثل الكلمات التى تدل على أعضاء جسمه التى يراها والتى يرشد اليها .. الخ . والدليل على فهم الطفل لبعض ما يسمعه من الكلمات فى هذه الفترة ما يقوم به من الاستجابة بالاشارة والحركة والفعل وما الى ذلك من أنواع اللغة البصرية فعندما يقال له « بابا » مثلا — يشير الى أبيه أو يتجه بصره اليـه ان كان يراه ، ويتلفت باحثا عنـه ان كان غير موجود ، وقد يظهر عليه الحزن والأسى ، وقد يبكى ، ان لم يجده فيمن حـوله . وعنـدما يقال له « يدك » أو « عينـك » أو « رجلك » أو« أنفك » أو « رأسك » أو « أين يدك » او«اين عينك» .. الخ ، يشير الى كل من هذه الأشياء اشارة تدل على أنه تلقى العلامات وأدرك قيمها وفهم مدلولاتها . وعنـدما يقال له « القط » أو « الكلب » أو « العروسة » أو أين القط أو الكلب أو العروسة ، يشير الى كل شيء من هذه الأشياء كذلك اشارة تدل على ادراك وفهم ، أو يتلفت باحثا عن الشيء ان كان غير موجود ، وقد يظهر عليه الأسى وقد يبكى ان لم يجده ، أى أنه قد يظهر عليه من الحالات النفسـية ما يدل على فهمـه لهذه الكلمات .

ولا يفهم الطفل من العلامات وقيمها الا ما كان حسى القيمة حسى المدلول . كأسماء الأشخاص والحيوان وأسماء الأشياء وأسماء أعضاء الجسم ، ويتصل بذلك العلامات التى تدل على فعل حسى أو حركة حسية أو اشارة حسية أو أى مظهر حسى يدركه الطفل بحواسه ، كالأكل والشرب

والمشى والدخول والخروج وفتح الباب وسكه .. الخ . أما المعنويات التى لا تدركها الحواس والمعنويات التى لا ترتبط بمدرك حسى فان الطفل لا يفهمها فى هذه الفترة على الاطلاق .

والطفل فى فهمه لقيمة العلامة أو مدلول الكلمة والعبارة يسير فى طريق طويلة من الرؤية والاستماع وما الى الرؤية والاستماع من ادراك بالحس ، ويكون للربط بين العلامات وقيمها الحسية ، وللتكرار فى كل ذلك ، الأثر الذى لا يتم الفهم بدونه . ولا تتحدد قيمة العلامة فى عقل الطفل مرة واحدة ، ولكنه يمر بعدد من المراحل المتتابعة التى تستغرق أوقاتا طويلة ، ثم تنتهى هذه المراحل بتحديد القيمة أو المدلول . وهذا هو ما يطلق عليه « مراحل تكوين المكانى » [1] .

«١» يذكر الدكتور يوسف مراد أن « المراحل التى يمر بها الطفل فى تكوين المعانى خمس مراحل هى : ا ــ مرحلة لاتمايز . ب ــ مرحلة تمايز وافراد جـ ــ مرحلة لاتمايز محصور فى دائرة معينة . د ــ مرحلة تخصيص الافراد المختلفة داخل الدائرة . هـ ــ ترتيب الافراد ، ثم ترتيب الاجناس والانواع .. ــ ويقول « ان معنى الحذاء ــ مثلا ــ يحصل لدى الطفل عندما يدرك أن الحذاء شىء يلبس فى القدم . ومما يساعد الطفل على ادراك وظيفة الحذاء معرفته اللفظ الذى يشير اليه ، ومعرفته الالفاظ التى تشير الى الاشياء الاخرى مثل قبعة ومشط وملعقة وغيرها من الاشياء التى تدخل فى دائرة نشاطه . غير أن هذه الاشياء قد تميز من جهة فى سلوك الطفل بادراكه وظيفة كل شىء منها على حدة .

واذا كان الترقى يتجه نحو تحقيق التمييز بين الاشياء من حيث وظائفها، فهذا يعنى أن هناك مرحلة سابقة لمرحلة التمييز والافراد ، هى مرحلة « اللاتمايز » ، وفيها تكون الاشياء مترابطة بمجرد اقترانها بعضها ببعض ومن حيث أوجه الشبه القائمة بينها . فالعالم الخارجى يبدو فى ادراك الطفل ، بادىء ذى بدء ، كأرضية من الاشياء غير المتميزة الى حد كبير ، ثم يعزل الطفل من هذه الارضية المتجانسة الاشياء الفردية التى تدخل فى دائرة نشاطه الحركى . وعملية الافراد هى فى الواقع عملية تجريد تتم فى المجال الحركى ، فيتعلم الطفل كلمة « كاكى » مثلا ــ للاشارة الى الدجاجة التى يميزها من سائر الاشياء التى تحيط به . فلديه معنى الدجاجة ، غير أن هذا المعنى مبهم ينحصر فى شكل الدجاجة وحركاتها وأصواتها . بيد أن هناك أشياء أخرى تماثل الدجاجة فى خصائصها العامة . ولكن الكلمة التى

على أنه يشترط الى جانب الربط بين العلامات المنطوقة وقيمها الحسية والى جانب تكرار هذا الربط مرات عديدة : بمعنى أن تتكرر رؤية الطفل للمدرك الحسى وتقترن الرؤية فى كل مرة بنطق العلامة واستماع الطفل الى هذا النطق ، وتتكرر رؤية الطفل للمدرك الحسى الذى يقوم بفعل أو حركة أو اشارة وتقترن هذه الرؤية فى كل مرة بنطق العلامة

تعلمها الطفل محصورة فى لفظ واحد . وتكون النتيجة أنه يطلق هذا اللفظ « كاكى » على كل ما يماثل الدجاجة . ينتقل الطفل اذن من مرحلة تمايز وتفريق الى مرحلة لاتمايز جديدة وتقريب بين الاشياء المتماثلة ، وبعبارة أخرى من التخصيص الى التعميم . غير أن التعميم لايقوم فى الواقع على ادراك الطفل أن معنى الطير مشترك بين جميع الطيور بادراكه صفات الطير التى تميزه من سائر الحيوانات الاخرى ، بل هو تعميم لفظى ناتج من قصور الاداة اللفظية . فمعنى الطير عام فى ادراك الطفل لانه معنى غامض مبهم . ثم يزداد معنى الطير فى ادراك الطفل وضوحا بحصر دائرة التعميم الجديدة فى كل ما يحاكى الطيور من حيوانات وأشكال . ويعود الطفل الى عملية التخصيص التى ستشمل الافراد التى تضمها هذه الدائرة من طيور مختلفة. ومما يسهل عليه عملية التخصيص تعلمه الالفاظ التى تشير الى العصفور والغراب والببغاء مثلا ، وتصبح نسبة هذه الالفاظ الى لفظ (كاكى) كنسبة المعنى الجزئى الى المعنى الكلى ، غير أن لفظ « كاكى » سيظل مدة طويلة مشيرا الى معنى جزئى ومعنى كلى فى آن واحد .

وعندما تتسع دائرة الالفاظ التى تشير الى مختلف الطيور يصبح فى مقدور الطفل أن يميز تمييزا تاما بين المسميات المختلفة ... اى يصبح فى مقدوره أن يرتب هذه المعانى فى المكان . وترتيب المعانى فى المكان هو الخطوة الاولى المؤدية الى التصنيف .

والعمليات العقلية التى تؤدى الى تكوين المعانى والى توسيع دائرة الافراد التى يطلق عليها كل معنى من المعانى هى التجريد والتعميم والتصفيف . وهذه العمليات الثلاث متضامنة : فالتجريد يؤدى الى التعميم ، ولابد منهما لاقامة شتى العلاقات بين الاشياء وتصنيفها بواسطة الرموز اللغوية . وكلما تجرد المعنى عن الاعراض الحسية الفردية أصبح عاما شاملا ، واقترب من المعنى الكلى ومن المعنى المجرد . ولتجريد المعانى وتعميمها درجات ... والمعانى المجردة ترجع فى تكوينها الى فعل عقلى وان كان هذا الفعل لايمكن أن يتم فى بادىء الامر الا بمعاونة التجربة الحسية .» اهـ باختصار، ولمن يشاء التوسع أن يرجع الى :
يوسف مراد : مبادىء علم النفس العام ــ الفصل الثانى عشر .

الدالة على الفعل أو الحركة أو الاشارة ، وتقترن باستماع الطفل الى هذا النطق ، وتتكرر رؤية الطفل للمدرك الحسى الذى يصحبه أو يلازمه فعل أو حركة أو اشارة ، وتقترن الرؤية فى كل مرة بنطق العلامة الخاصة وباستماع الطفل الى هذا النطق – يشترط الى جانب هذا كله أن يتصل المدرك الحسى بالطفل اتصالا وثيقا ، وأن يتصل الفعل أو الحركة التى تصدر عن المدرك الحسى أو تلازمه وقت رؤية الطفل اياه اتصالا وثيقا بالطفل كذلك . أى أن المدرك الحسى وما يصدر عن المدرك الحسى وما يلازمه — وقت رؤية الطفل اياه – من الفعل والحركة ، ينبغى أن يدخل فى خبرة الطفل السابقة وأن يكون بينه وبين نفس الطفل توافق وتناغم وانسجام . ولهذا نرى أن أول كلمة يفهمها الطفل ويدرك قيمتها هى كلمة « بابا » ، لأن الوالد أشد اتصالا بالطفل وأكثر ملازمة له وأسرع الى تحقيق حاجاته وأسبق الى الدخول فى خبرته من غيره من الأشخاص ماعدا الأم ، ولأنه كلما رأى والده سمع ممن يحمله أو ممن يحيط به العلامة المنطوقة التى تدل على والده وهى كلمة « بابا » : سمعها مقترنة برؤيته أباه ، ورأى فى الوقت نفسه الاشارة الموجهة التى تصدر ممن يحمله أو ممن يحيط به ، والتى يكون لها أثر كبير فى ربط العلامة المنطوقة التى سمعها الطفل وهى كلمة « بابا» بقيمتها أو بمدلولها الحسى وهو الوالد نفسه . والأم أشد اتصالا بالطفل وأكثر ملازمة له وأسرع الى تحقيق حاجاته وأسبق الى الدخول فى خبرته من أبيه ، ولكنه لا يسمع العلامة المنطوقة الخاصة بها وهى كلمة « ماما » كثيرا ، لدوام ملازمة أمه له أو لقرب هذه الملازمة من الدوام ، ولأنه لا يجد كثيرا من ينطق له بهذه العلامة ويشير له فى الوقت نفسه الى أمه لتساعد هذه الاشارة على الربط بين العلامة المنطوقة وقيمتها الحسية . لا يفارق الطفل أمه الا فى حالات قليلة ، ولا يسمع الطفل العلامة المنطوقة الدالة على أمه وهى « ماما » مثلا ، مقترنة بالاشارة الموجهة اليها ، تلك الاشارة التى تساعد على الربط بين العلامة وقيمتها ، الا فى حالات قليلة كذلك .

ولا تتكرر هذه الأمور بالعدد الذى تتكرر به رؤية الطفــل أباه واستماعه الى العلامة المنطوقة الدالة عليه مقترنة بالاشارة الموجهة اليه . ومن أجل ذلك كانت العلامة « بابا » أسبق الى فهم الطفل من العلامة « ماما » ، وكانت علامات أخرى أسبق الى فهم الطفل من العلامة « ماما » أيضا ، وكانت الكلمات التى تدل على أعضاء جسم الطفل وعلى ما يتصل بجسمه من الحاجات المادية والنفسية أسبق الى فهم الطفــل من غيرها . وربما يطرد هذا الشرط الى جانب ما سبق فيما بعد هذه الفترة أيضا .

والطفــل فى فهمه لهذه العلامات المحدودة المعينة وأمثالها لا يجتاز مراحل تكوين المعانى كلها فى هذه الفترة من عمره فيما يختص بكل علامة ، ولا يكون فهمه للعلامة فهما كاملا واضحا تمام الوضوح ، وانما يكون فهما محدودا ، وكثيرا ما يخطىء الفهم ، ويلتبس عليه الأمر فيتجه الى قيم كثيرة أخرى غير القيمة الحقيقيــة للعلامة . والسبب فى ذلك أنه فى هذه الفترة يبتدىء مراحل تكوين المعانى ، فهو فى فترة استهــلال وظهور بواكير . وأكبر الظن أنه يضطرب فى هذه الفترة من عمره بين المراحل الثلاث الأولى من مراحل تكوين المعانى ، وهى مرحلة اللاتمايز ومرحلة التمايز والافراد ومرحلة اللاتمايز المحصور فى دائرة معينة ، أما مراحل تخصيص الأفراد المختلفة داخل الدائرة وترتيب الأفراد ثم ترتيب الأجناس والأنواع ، فان الطفل يتدرج فيها على هينة وبطء شديد فى أطوار نموه التالية ؛ وهو يتدرج فيها فيما يختص بالعلامات التى اشترطنا فيها ما سبق من الشروط .

ولقــد يصح أن نقول هنا ان الأسرة يجب أن تحـرص على تهيئة البيئة المناسبة للطفل من جميع النواحى ، البيئة الغنية بما فيها من المدركات الحسية التى تتصل بالطفل وتدخل فى خبرته والتى يكون بينها وبين جسمه ونفسه توافق وتناغم وانسجام ، والمدركات الحسية التى تقوم أمام حس الطفل بأفعال وحركات واشارات تتصل بالطفل وتدخل فى

خبرته ويمكن أن يكون بينها وبين جسمه ونفسه توافق وتناغم وانسجام ، كما ينبغى أن يكثر فى هــذه البيئة المناسبة الغنية ما يلازم المدركات الحسية ويصحبها من الفعل والحركة والاشارة . ويجب أن تقوم الأسرة بالربط بين المدركات الحسية والعلامات الخاصة بها ، وبالربط بين الأفعال والاشارات والحركات التى تصدر عن المدركات الحسية أو تلازمها وبين العلامات الدالة على الأفعال والحركات ؛ وذلك عن طريق النطق بالعلامة عند اتجاه الطفل الى المدرك الحسى وقبل اتجاه الطفل الى المدرك الحسى مع الاشارة اليه أو لفت النظر له فى هذه الحالة ، وأثناء اتجــاه الطفل أو التفاته الى المدرك الحسى ، مع تكرار النطق بالعلامة فى الموقف نفسه ؛ وعن طريق النطق بالعلامة عند اتجاه الطفــل الى المدرك الحسى أثناء قيامه بفعل أو حركة وأثناء اقترانه بفعل أو حركة ؛ وكذلك عن طريق النطق بالعلامة قبل اتجاه الطفل الى المدرك الحسى — مع الاشارة اليه أو لفت النظر له فى هذه الحالة — وأثناء اتجاه الطفل الى المدرك الحسى ، مع تكرار النطق بالعلامة الدالة على ما يصدر عن المدرك الحسى أو على ما يلازمه من الفعل والحركة فى الموقف نفسه .

والعلامات التى تطرق أذن الطفل مقترنة بقيمها ومدلولاتها ، سواء أكانت هذه القيم هى المدركات الحسية نفسها أم هى الأفعال والحركات أثناء صدورها عن المدركات الحسية وأثناء اقترانها بالمدركات الحسية ، ينبغى أن تكون من العلامات التى يتداولها أفــراد الأسرة وغيرهم من أفراد البيئة المحلية فى لغة الخطاب العــادية عندما يتفاهمون ويتعاملون ويتصلون ، فلا يتكلفون من العلامات مالا يستعمله الأفراد فى لغة الخطاب العادية وما لا يستعمله صغار الأفراد بخاصة . وبذلك تقترن المدركات الحسية وما يصدر عنها أو يصاحبها من الأفعال والحركات بالعلامات المنــاسبة الحية المضطلعة بوظائفها فى الحياة ، تقترن فى ذهن الطفــل اقترانا يؤدى الى فهم العلامات والى تثبيت هذا الفهم ، ويؤدى الى تحديد قيم العلامات والى ادراك وظائفها فى التفاهم والاتصال فيما بعد ، ويؤدى

كذلك فيما بعد أيضا ، الى استخدام العلامات فى التفاهم والاتصال سواء أكانت قيمها ومدلولاتها الحسية موجودة فى مجال الحواس أو غير موجودة فيه .

ويجب أن يقتصر أفراد الأسرة على النطق — أمام الطفل — بعلامة واحدة مناسبة لكل مدرك . وبذلك يمكن أن ترتبط بكل مدرك علامة واحدة مناسبة فى ذهن الطفل ، فلا يضل بين العلامات التى تدل على مدرك حسى واحد ضلالا يترتب عليه ضلال الفهم . وانما يستمع الى العلامة الواحدة المناسبة كلما لفت الى المدرك الحسى المعين وكلما اتجه اليه وأثناء اتجاهه اليه . ويستمع الى العلامة الواحدة المناسبة كلما لفت الى ما يصدر عن المدرك الحسى أو الى ما يلازمه من الفعل المعين أو الحركة المعينة ، وعند اتجاهه وأثناء اتجاهه الى هذه الأمور . ويتكرر النطق بالعلامة الواحدة المناسبة فى الموقف نفسه وفى المواقف الكثيرة المشابهة . وبذلك تثبت فى ذهن الطفل قيمة واحدة أو مدلول واحد لكل علامة ، كما يثبت فى ذهنه أيضا علامة واحدة لكل قيمة أو مدلول ، بحيث اذا سمع النطق بالعلامة اتجه الى المدلول أو تلفت باحثا عنه ان كان غير موجود ، وبحيث اذا أدرك المدلول ادراكا حسيا تذكر العلامة ، ودارت العلامة فى رأسه وان كان لا يستطيع النطق بها فى هذه لفترة .

وكثيرا ما يقع أفراد الأسرة فيما لا يقصدون اليه وفيما لا يتعمدونه من الأخطاء . ولكنهم يتورطون فى ذلك مدفوعين بحبهم للطفل وميلهم الى تدليله وتسليته واحاطته بجو من السرور والارتياح : فيسقمون العلامات وينزلون بها عما يتداوله الأفراد وصغار الأفراد فى لغة الخطاب العادية . يسقمونها بما يقومون به من التحريف أحيانا ، ومن ابدال بعض أصوات العلامة ببعض أصواتها الأخرى أحيانا ثانية ، ومن تقديم بعض أصوات العلامة على بعض أصواتها الأخرى أحيانا ثالثة ، ومن حذف بعض أصوات العلامة أحيانا رابعة ... ومما الى ذلك من ألوان

التحريف التى يدفع الأفراد اليها حبهم للطفـل واتجاههم الى ما يسره ويريحه من أنواع الدعابة والتدليل .

هذه الأخطاء وأمثالها لا يصح أن يتورط فيها أفراد الأسرة البتة ، لأنه يترتب عليها كثير من الأضرار : فهى تربط فى ذهن الطفل مدركات حسية معينة بعلامات محرفة لا يتداولها الأفراد محرفة هكذا فى لغة الخطاب العادية . وقد تربط فى ذهن الطفـل مدركات حسية بعلامات يبلغ تحريفها حدا يجعل العلاقة بينها وبين العلامات الدالة على هـذه المدركات نفسها فى لغة الخطاب العادية لا وجـود لها على الاطلاق . ولا شك فى أن هذا الانحراف له أثره الخطير فى فهم الطفـل وفى ادراكه الحسى عندما يطرق أذنه ما يتداوله الأفراد فى لغة الخطاب العادية من العلامات الدالة على المدركات . وأكبر ظننـا أن هذه الأخطاء التى يتورط فيها أفراد الأسرة غير عامدين يرجع اليها من بعض النواحى وفى بعض الأحيان ما يقع فيه الطفل فى المرحلة التالية من الخطأ والتحريف فى نطقه بالعلامات . وأكبر ظننا أيضا أن هـذه الأخطاء التى يتورط فيها أفراد الأسرة غير عامدين قـد يرجع اليها أحيـانا بعض عيوب النطق وأمراض الكلام التى تظهر عند بعض الأطفال فيما يلى هذه الفترة من الفترات ، الى جانب ما ترجع اليه عيوب النطق وأمراض الكلام من العوامل الوراثية والعضوية والنفسية ، كما أنها قد تساعد أحيانا أخرى على ظهور عيوب النطق وأمراض الكلام فيما بعد ، تلك العيوب التى نذكر منها الابدال والتقديم والتأخير والحذف والزيادة والتكرار ، فى أصوات العلامة ، ونذكر منها التمتمة والفأفأة والثأثأة ... وما الى ذلك .

فمن الواجب على أفراد الأسرة عندما ينطقون بالعلامات على مسمع من الطفـل أن ينطقوا بها كما يتداولها الأفراد فى لغة الخطاب العادية مبرأة من السقم والتحريف خالية من عيوب النطق وأمـراض الكلام . وينبغى أن يكون نطقهم بحيث يظهر كل صوت فى العـلامة الواحدة ويتضح ، وبحيث يرتبط كل صوت فى العلامة الواحدة بما يسبقه وبما

يأتى بعده ، وبحيث ترتبط أصوات العلامة الواحدة كلها ارتباطا يتكون منه فى أذن الطفل وفى عقله كل موحد متماسك ، متميز الأجزاء متناغمها فى الوقت نفسه ؛ فلا تقطع العلامة تقطيعا يهلهلها ، ولا يطغى صوت فى العلامة على غيره من الأصوات . ويجب أن يكون الصوت الذى يجرى بالعلامة من الوضوح والارتفاع بحيث يسمعه الطفل ، فلا يشتد لدرجة تصك مسمعه ، ولا يخفت لدرجة تحول دون استماعه . وينبغى أن يكون الصوت من العذوبة والحلاوة بحيث يستهوى أذن الطفل ويجعلها متعلقة به . وينبغى أن تكون الحالة النفسية التى يجرى فيها النطق بالعلامة واستماع الطفل الى هذا النطق حالة نفسية سوية فيما يختص بالطفل وفيما يختص بالأفراد الذين ينطقون بالعلامات على السواء ، وكذلك الحالة الجسمية فيما يختص بالطفل . فحالات الرضى والابتهاج والشبع النفسى بجميع أنواعه — عند الطفل وعند الناطقين بالعلامات على السواء — تساعد على ربط العلامات بقيمها فى ذهن الطفل ، وتساعد الطفل على الاستماع الى العلامات المناسبة له وعلى التعلق بها وعلى فهم قيمها وعلى تثبيت هذا الفهم . وسلامة جسم الطفل من العلل ، ونظافته وخلوه من الأوساخ ، ووثارة مهده ، ونعومة ملابسه وجفافها وخلوها مما يخز الطفل أو يؤرقه ، وبقية أنواع الشبع الجسمى من نواحى الرضاعة والنوم والضرورات الفسيولوچية وما اليها .. كل ذلك يساعد الطفل على الاستماع الى العلامات الملائمة له ، وعلى التعلق بها ، وعلى ربطها بقيمها ، وعلى فهم هذه القيم ، وعلى تثبيت هذا الفهم ، كما يساعده على الاستجابات الصائبة المريحة عقب الاستماع وعقب الفهم .

ولعل فهم الطفل — فى هذه الفترة — لقيم بعض العلامات التى يستمع اليها يبرز أمامنا بعض الحقائق التى تتعلق بالمسلك اللغوى ، ويؤكد أهميتها : من هذه الحقائق أن فهم قيمة العلامة أو فهم مدلولها يتم بالتدريج ، ويتم بنظام خاص تناولناه بالتفصيل فيما مر من الحديث ،

وأن هذا الفهم باعتباره مسلكا لغويا عقليا يبدأ فى هذه الفترة وان كان يبدأ بشكل ساذج ؛ وان فهم الطفل لقيم بعض العلامات التى يستمع اليها ، وظهور هذا الفهم — فى هذه الفترة — قبل أن يقدر الطفل على النطق بالعلامات التى فهمها فهما يدل عليه مايقوم به من الاستجابات الصائبة لما يسمعه منها — يؤكد لنا هـذا كله أن فهم قيم العـلامات ومعرفة مدلولاتها من العمليات التى تسبق عمليات النطق بالعلامات فى الوجود . ومعنى هذا أن فهم العلامات باعتباره مسلكا لغويا عقليا ، يسبق النطق بالعلامات باعتباره مسلكا لغويا عقليا حركيا ، أى أن المسلك اللغوى العقلى يسبق المسلك اللغوى العقلى الحركى ، ويمهد له .

(٨)

وينتقل الطفل فى أواخر السنة الأولى أو فى أوائل السنة الثانية الى مرحلة ثالثة من مراحل نموه اللغوى . وليس معنى انتقاله الى هذه المرحلة أنه يطرح ما كان عليه ويقلع عما كان يقوم به من أنماط السلوك اللغوى التى تحدثنا عنها ، وهى السلوك اللغوى الصوتى والسلوك اللغوى البصرى الذى يقوم على الاشارة والحركة والفعل ، والسلوك اللغوى السمعى أو الاستماع الى العلامات المنطوقة ، والمسلك اللغوى العقلى أو فهم العلامات . ليس معنى انتقال الطفل الى مرحلة جديدة أنه ينضو نفسه وجسمه مما كان يصدر عنهما من ألوان السلوك والمسلك. فالماضى أساس الحاضر ، وهما معا بواكير المستقبل وبداياته . والحاضر فى حقيقته وواقع أمره لا يعدو أن يكون استمرارا للماضى مع شىء قليل أو كثير من التعديل والتطوير . وانما يمتاز الحاضر عن الماضى بما يختلف عنه فيه من نواحى التعديل والتطوير ، وبما يستحدثه مما لم يكن له وجود مستقل فى الماضى . فاذا جردنا الحاضر من نواحى التعديل والتطوير ، واذا جردناه مما استحدثه كان هو والماضى فى كل شىء بعد ذلك سواء ، وأعاد التاريخ نفسه كما يقول المؤرخون صادقين فى كثير من الأحيان . لا نستطيع أن نفصل الحاضر عن الماضى لأنه يقوم عليه ، ولأن الماضى يستمر فى الحاضر بمظاهر شتى ، ولأن ما يمسه التعديل والتطوير من نواحى الحاضر وما يستحدثه الحاضر استحداثا ، نجد أصوله ومنابعه فى الماضى قبل أن يخضع لما أحدث فيه التعديل والتطوير من العوامل والمنبهات .

ولكن معنى انتقال الطفل الى هذه المرحلة الجديدة من نموه اللغوى أنه يتخذ مما كان عليه الوسيلة الى ما سيئول اليه . فهو يعيد ما كان عليه ويكرره فى المواقف المختلفة من حياته . ويستتبع نمو جسمه وعقله ،

واتساع بيئته بما تشتمل عليه من العوامل والمنبهات ، وما يستيقظ فى جسمه وعقله من القوى والقدرات ، وما يستجد عليه فى بيئته من المواقف والعوامل والمنبهات — يستتبع هذا كله وغير هـذا كله أيضا أن يعدل الطفل مما كان عليه ويطوره ويرقيـه ، وأن يستحدث الطفل من أنماط السلوك والمسلك ما لم يكن موجودا لديه من قبل ، وان كان ما يستحدثه قد بذرت بذوره واستنبتت فى الماضى . فهو اذن يسلك مثلما كان يسلك فى الماضى ، وهو — الى جانب هذا — يعدل ويطور فى سلوكه ومسلكه ، وهو يستحدث أنماطا من السلوك والمسلك الى جانب هذا أيضا .

وانما تعتبر المرحلة جديدة بما يستحدث فيها ، وبما يطرأ عليها من نواحى التعـديل والتطوير لما كان فى سابقتها . وهذا كله يتم بالتدريج بحيث يصعب تحديد النقطة التى تبدأ منها المرحلة الجديدة بالضبط . كما أن عوامل الوراثة وظروف البيئة يكون لها أثرها الكبير فى تقديم بداية المرحلة أو تأخيرها بحيث يصعب تحديد موعد معين لبدئها .

ومهما يكن من شىء فان الطفـل منذ أواخر السنة الأولى وأوائل الثانية يستمر فى سلوكه اللغوى الصوتى وفى سلوكه اللغوى البصرى ، وفى مسلكه اللغوى العقلى الذى يقوم على الاستماع الى العـلامات الملفوظة المرتبطة بقيمها ومدلولاتها الحسية ، وعلى رؤية العلامات البصرية المرتبطة بقيمها ومدلولاتها الحسية ، والذى يقـوم على فهم بعض هذه القيم وتلك المدلولات ، وعلى الاستجابة لها بالصوت أو بالاشارة والحركة والفعل أو بها جميعها ، فى كثير من الأحيان ، كما تحدثنا عن ذلك من قبـل بالتفصيل .

ولكن الجهاز الصوتى يتطور ويرتقى بالتدريج ، وحواس الطفـل — وبخاصة سمعه وبصره — تقوى وترتقى وتمرن بالتدريج ، وعقل الطفل أومخه بما ينتظمه من القوى والقدرات ينمو ويتطور ويمرن بالتدريج ، وجسم الطفل بما يشتمل عليه من الأجهزة والأعضاء ينمو ويتطور وتزداد

مراتبه بالتدريج ، وحرص أفراد الأسرة على تهيئة البيئة الغنية المناسبة للطفل من جميع النواحى ، يزداد ويشتد ويقوى كذلك .

ومن ثم نجد الطفل يستمر على التأثر بعوامل الوراثة ومنبهات البيئة ، وعلى الاستجابة لها بما يصدره جهازه الصوتى من أنواع الصياح والصراخ ، وبما يبدو عليه من مظاهر جسمية متنوعة . ولكن النوع الارادى من صياحه وصراخه ومظاهر جسمه يكثر ويتنوع بتنوع الحاجات التى يهدف الطفل الى تحقيقها ، وتزداد قدرة الطفل على الاستماع الى الأصوات الطبيعية والعلامات الملفوظة التى تنبعث من حوله أو توجه اليه عن قصد . ويكثر ارتباط هذه الأصوات وتلك العلامات بقيمها ومدلولاتها الحسية ، ويتكرر ؛ فيتسع فهم الطفل لكثير من هذه الأصوات وتلك العلامات بالتدريج . ويدخل الطفل رويدا رويدا الى ما بقى من مراحل تكوين المعانى فيما يتعلق بالعلامات التى سار فى مراحل تكوين معانيها خطوات ثلاثا من قبل . هذا الى جانب العلامات الملفوظة التى تستجد عليه والتى يسير فى مراحل تكوين معانيها منذ البداية على الفور .

ويحبو الطفل ويتعلم المشى ، فتتسع بيئته ، ويكثر ما تدركه حواسه ، ويكثر ما يسمعه من العلامات مقترنا بما تدركه الحواس . ومن ثم يكون لهذا أثره فى ازدياد خبرته ، وفى اتساع فهمه لما يسمعه من الأصوات ومن العلامات الملفوظة ولما يراه من الاشارات والحركات والأفعال أيضا .

وفى أواخر السنة الأولى وأوائل الثانية تستيقظ القدرة على التقليد أو يستيقظ الميل الفطرى الى التقليد عند الطفل ، فيشرع فى تقليد الأصوات الفطرية والأصوات الطبيعية التى تصدر عن الحيوان وعن مظاهر الطبيعة . وهو يقلد من أصوات الحيوان ومن أصوات مظاهر الطبيعة ما اتصل بنفسه وما دخل فى خبرته وما كثر استماعه اليه وتكرر . وهو يقلد هذه الأصوات عن ارادة وقصد . وهو يقلدها بأصوات مبهمة شبيهة بأصواتها الأصلية فى أول الأمر ، ثم بأصوات واضحة ذات مقاطع

وأصوات مد بعد ذلك [1] . وهو عندما يقوم بتقليد أصوات الحيوان وأصوات مظاهر الطبيعة يصدر فى هذا التقليد عن ارادة وقصد ، ويرمى من ورائه الى غرض أو هـدف . وما أكثر ما يريد الطفل أن يقلد أصوات الحيوان وأصوات مظاهر الطبيعة فى هذه الفترة من العمر !! وما أكثر ما يقصد الى هذا التقليد !! وما أكثر الأغراض التى تحركه فيندفع الى هذا التقليد !! فاذا تساءلنا ، أيقوم الطفل بتقليد هذه الأصوات لما يشعر به من لذة فى التقليد ، ولما يهدف اليه من استمرار هذه اللذة ؟ أيقوم الطفل بتقليد هذه الأصوات لاظهار قوته واثبات قـدرته النامية ؟ أيقوم بتقليد هـذه الأصوات لأمور تتعلق بمصادرها ، وتتعلق بما قام بين مصادرها وبين جسمه ونفسه من العلاقات ، كأن يقلد مواء القط مثلا ليـدل بتقليد المواء على القط نفسه ، وليعبر بهذا التقليد عن رغبته فى رؤية القط أو فى استمرار رؤيته أو فى دنوه منه أو لعبه معـه أو بقائه بجواره أو ابعاده عنه أو حمله كما يحمل أو اطعامه كما يطعم ... الخ — اذا خطرت بأذهاننا هذه الأسئلة وأمثالها كان الجواب أن بعض ذلك قد يكون وأن كل ذلك قد يكون أيضا .

ونستطيع أن نقول عندما يقوم الطفـل بتقليد أصوات الحيـوان وأصوات مظاهر الطبيعة فى هـذه الحالات وأمثالها : انه يسلك المسلك اللغوى العقلى الحركى . فهو يتخذ من الأصوات التى يقلد بها أصوات الحيوان ومظاهر الطبيعة علامات ملفوظة لها قيم ودلالات معينة فى ذهنه ، وان كانت غير متواضع عليها من النـاس فى كثير من الأحيان . ولئن كان المحيطون بالطفـل لا يتواضعون على قيم الكثير من هذه العلامات فان الطفل نفسه قد تواضع مع نفسه على هذه القيم وحددها فى ذهنـه ، وهو يسعى جاهدا الى فرضها على المحيطين به والى حمل المحيطين به على

---

(١) من أمثلة هذه الاصوات الواضحة التى يقلد بها الطفل أصوات الحيوان ومظاهر الطبيعة « ماء » لثغاء الشاه و « مومو » لمواء القط و « كاك » لصياح الديك وصوت الدجاجة ونعيب الغراب و « هووو » لنباح الكلب و « تك تك » لدقات الساعة ...

أن يتواضعوا معــه عليها ، وعلى أن يستجيبوا له كلما نطق بها . وهو يرهق المحيطين به ويكلفهم من أمرهم شططا ويحملهم ما لا طاقــة لهم باحتماله فى بعض الأحيان ، لأنه يتخذ للعلامة الواحدة كثيرا من القيم كما مر ، ويدل بالعلامة الواحدة التى هى تقليد لصوت على معنى لا يخطر للمحيطين به على بال فى بعض الأحيان ، وعلى معانى تشبه عليهم وتلتبس فى كثير من الأحيان . ولكن الطفل يسعى جاهدا الى افهــام المحيطين به ما يقصده والى ارغامهم على الاستجابة له ، ويستعين على ذلك بضروب من الصياح والصراخ والحركة والاشارة والفعل وما الى ذلك من ألوان السلوك اللغوى الصوتى والبصرى ، الى أن يستجاب له .

والطفل منذ أواخر السنة الأولى وأوائل الثانية لا يقتصر على ما يقوم به من تقليد أصوات الحيوان ومظاهر الطبيعة ، ومن الاستعانة باشاراته وحركاته وأفعاله على دفع المحيطين به الى الاستجابة له ؛ ولكنه يدرك — عن طـريق الحواس — ما يصدر عن المحيطين به من الاشارات والحركات والأفعال ، ويدرك عن طريق الحواس ما يصدر عن الحيوان ومظاهر الطبيعة وما يلازم الحيــوان ومظاهر الطبيــعة من الاشارات والحركات والأفعال . ويتكرر ادراكه الحسى للاشارات والحــركات والأفعال التى تصدر عن الانسان والحيوان ومظاهر الطبيعة . وتتهيأ نفسه لما يدركه بحواسه شيئا فشيئا . ويتفتح عقله لما يدركه بحواسه رويدا رويدا . وتتكرر الاشارة وتتكرر الحركة ويتكرر الفعل أمام حس الطفل فى كثير من المواقف التى يواجهها . ومن ثم يتضح معنى الاشارة والحركة والفعل فى ذهن الطفل ويستبين شيئا فشيئا ، وتقترب الاشارة والحركة والفعل فى ذهن الطفل من قيمها ومدلولاتها قليلا قليلا . وكثيرا ما يصحب الاشارات والحركات والأفعال التى تصدر عن الأفراد والحيوان ومظاهر الطبيعة أو تلازمها ، قيــام أفراد الأسرة بمحاولة تفسيرها للطفل عن طريق ما يصدر عن أفواههم من العلامات الملفوظة ، أو عن طريق مايقومون به أمام الطفل من اشارات وحركات وأفعال موضحة ، أو عن طريق هذه الأمور جميعا . ويرتبط كل ذلك بعضه ببعض ويتكرر أمام حس الطفل .

ويرتبط كل ذلك بعضه ببعض فى ذهن الطفل المدرك . وينتج عن هذا أن كل ذلك يفسر بعضه بعضا ويوضحه ويحدد قيمته أو يقترب بها من التحديد . فتظهر فى ذهن الطفل شيئا فشيئا قيم الاشارات والحركات والأفعال التى تصدر عن الانسان والحيوان ومظاهر الطبيعة ، وتستبين مدلولاتها بالتدريج ، وتتضح قيم الاشارات والحركات والأفعال التى يقوم بها أفراد الأسرة مفسرين ما يصدر عن الأفراد والحيوان ومظاهر الطبيعة وما يلازم الأفراد ومظاهر الطبيعة والحيوان من الاشارات والحركات والأفعال . وتستبين قيم ما ينطق به أفراد الأسرة من الكلمات « العلامات » التى يفسرون بها هذه الأمور ، وتسير تلك القيم فى طريقها الى التحديد شيئا فشيئا . والطفل فى هذا كله يسير على نفس النظام الذى تحدثنا عنه من قبل ، وهو نظام « تكوين المعانى » ويتدرج فى خطواته ومراحله على هينة وبرفق شديد .

لا يقتصر الطفل على ما يقوم به من تقليد أصوات الحيوان ومظاهر الطبيعة ومن الاستعانة باشاراته وحركاته وأفعاله الخاصة على دفع المحيطين به الى الاستجابة له ، ولكنه يقلد ما يصدر عن الانسان والحيوان ومظاهر الطبيعة وما يلازم الانسان والحيوان ومظاهر الطبيعة من الاشارات والحركات والأفعال أيضا . يقلدها عن ارادة وقصد . يقلدها بما يقوم به من الاشارات والحركات والأفعال الشبيهة بأصولها ، ولكنها تكون ساذجة عاجزة فى أول الأمر ، ثم تدق وتقترب من أصولها بعد ذلك شيئا فشيئا . وهو يرمى من وراء هذا التقليد الى غرض أو هدف ، أو الى أكثر من غرض أو هدف مما سبق أن تحدثنا عنه منذ قليل فى تقليد أصوات الحيوان وأصوات مظاهر الطبيعة .

ونستطيع أن نقول عندما يقوم الطفل بتقليد ما يصدر عن الانسان والحيوان ومظاهر الطبيعة وما يلازم الانسان والحيوان ومظاهر الطبيعة من الاشارات والحركات والأفعال ، تقليدا اراديا يتجه الى هدف أو أهداف ، ان الطفل يسلك المسلك اللغوى العقلى الحركى الذى يتخذ

من الاشارة والحركة والفعل أدوات له . فهو يصطنع من هذه الاشارات والحركات والأفعال علامات بصرية « مرئية » لها قيم ودلالات معينة فى ذهنه ، وان كانت غير متواضع عليها من الناس فى كثير من الأحيان . ولئن كان المحيطون بالطفـل لا يتواضعون على قيم الكثير من هذه العلامات البصرية بالشكل المرتسم فى ذهن الطفل ، فان الطفل نفسه قد تواضع مع نفسه على هذه القيم وحددها فى ذهنه على نحو ما . وهو يسعى جاهدا الى فرضها على المحيطين به ، والى حمل المحيطين به على التواضع معه عليها ، وعلى الاستجابة له عندما يقوم بها . وهو يرهق المحيطين به فى هذا الأمر ، لأنه يتخذ للعلامة الواحدة — للاشارة الواحدة أو للحركة الواحدة أو للفعل الواحد — كثيرا من القيم ، ولأنه يدل بالعلامة الواحدة التى هى اشارة أو حركة أو فعل ، على معنى لا يخطر للمحيطين به على بال فى بعض الأحيان ، ويدل بالعلامة الواحـدة على معانى تشبه على المحيطين به وتلتبس فى بعض الأحيان الأخرى . ولكن الطفل يسعى جاهدا الى افهام المحيطين به ما يقصده ، ويستعين على ذلك بضروب من صياحه وصراخه وحركته واشارته وفعله ، وبضروب من الأصوات التى يصدرها مقلدا أصوات مصادر الاشارة والحركة والفعل من الأفراد والحيوان ومظاهر الطبيعة ، الى أن يستجاب له آخر الأمر .

(٩)

ولا يقتصر الطفل فى هذه الفترة على ما سبق الحديث عنه ، ولكنه يبدأ نوعا جديدا من المسلك اللغوى العقلى الحركى أو نوعا جديدا من التقليد اللغوى على وجه التحديد . فهو يشرع فى محاكاة ما يصدر عن المحيطين به من العلامات المنطوقة التى اشتركوا مع غيرهم فى التواضع عليها والتى يتخذون منها الوسائل الى التفكير والى التفاهم والاتصال للتعاون على تحقيق منافعهم العاجلة والآجلة فى الحياة . هذه العلامات الملفوظة هى الكلمات والجمل والعبارات التى يستخدمها أفراد البيئة المحلية التى تكتنف الطفل فى تفكيرهم عندما يفكرون وفى تفاهمهم واتصالهم عندما يقصدون الى التفاهم والاتصال . هى لغة الخطاب العادية أو هى المسلك اللغوى العقلى الحركى بنظامه المقرر المرن القابل للتعديل والتطوير أيضا .

ولا يبدأ الطفل بتقليد ما يسمعه من العبارات والجمل ، وانما يبدأ بتقليد ما يسمعه من الكلمات . وهو لا يقلد كل ما يسمعه من الكلمات وانما يقلد منها ما حسن وقعه على مسمعه وخفت مئونته على جهازه الصوتى الغضير . وأكبر ظننا أنه لا يكتفى بهذا وانما يبدأ أيضا بتقليد الكلمات التى دخلت فى خبرته فى الفترة السابقة ، وكثر استماعه الى النطق بها ، وارتبطت فى ذهنه بقيمها ومدلولاتها ارتباطا ما ، تلك الكلمات التى تكونت معانيها وتحددت فى ذهنه بصورة معينة ، أو التى سار فى مراحل تكوين معانيها خطوات معينة . وأكبر ظننا أنه يبدأ من هذه الكلمات بالكلمات التى يؤثرها لارتباط قيمها من قبل بحاجات جسمه ونفسه ، ولما بين قيمها وبين جسمه ونفسه من توافق وتناغم وانسجام. وأكبر ظننا أيضا أنه يقدم مما يؤثره ما يقصد من وراء تقليده فى حاضره الى تحقيق رغبة أو حاجة أو منفعة أو الى الخروج من حرج أو الى التخلص من مكروه .

وهو لا يقلد ما يسمعه من هذه الكلمات تقليدا كاملا فى أول الأمر ، وانما يقتصر على تقليد مقطع معين أو مقاطع معينة فى الكلمة الواحدة لأسباب ترجع الى جهازه الصوتى أو الى جهازه التنفسى أو الى تذكره السمعى أو الى صعوبة المقاطع المتروكة وثقلها على مسمعه ولسانه ، أو الى أكثر من واحد من هذه الأسباب . أخف أصوات الكلمة أو أخف مقاطعها وأكثرها التصاقا بالتذكر السمعى وأسهلها جريانا فى الجهاز الصوتى وأقلها اجهادا للجهاز التنفسى هى التى يقلدها الطفل أولا . وقد يكون المقطع أو الصوت الذى يقلد الطفل نطقه فى أول الكلمة وقد يكون فى وسطها أو آخرها ، كما أن المقاطع التى يقلد الطفل نطقها لا يشترط فيها التتابع فى الكلمة الواحدة .

ولاينى أفراد الأسرة عن توجيه العلامات المنطوقة الى أذن الطفل فى أكثر أوقات صحوه وفى أنسب حالات جسمه ونفسه . وهم حراص فى الوقت نفسه على لفت الطفل الى قيم العلامات قبل النطق بها وأثناء هذا النطق وبعده . وهم لا يكفون عن تكرار النطق وتكرار الربط بين العلامات وقيمها فى المواقف الكثيرة المناسبة من حياة الطفل الواعية . ولا ينى الطفل عن النظر الى قيم العلاقات ومدلولاتها عند ما يلفت اليها ، ولاتنى أذنه عن الاستماع الى ما يطرق أبوابها من هذه العلامات . ولا يكف عن تقليد ما يستطيع تقليده مما يسمعه من هذه العلامات كلما كان على حالة مرضية من حالات شبعه الجسمى والنفسى وكلما كانت العلامات التى يسمعها مما يناسب جهازه الصوتى ومما يؤثر قيمها ومدلولاتها لوضوح هذه القيم فى ذهنه وارتباطها بحاجات جسمه ونفسه . ويتكرر نطق الأفراد بالعلامة فى كثير من المواقف ، ويتكرر استماع الطفل الى هذا النطق ، ويتكرر تقليده لما يستطيع تقليده منها ، وتتكرر محاولته تقليد ما يشق عليه فى أول الأمر . وينتج عن هذا أن الطفل يثبت بمحاولاته المتكررة ما بدأ بتقليده أول الأمر من أصوات الكلمة أو مقاطعها ، ثم يضيف الى ذلك ما تغلب عليه واستطاع تقليده

آخر الأمر من المقاطع أو الأصوات التى أعيته أولا . ولا يزال يسير على هذا النحو حتى يستطيع فى النهاية تقليد النطق بالعلامة أو الكلمة برمتها عندما يسمعها من الأفراد . ومما يساعد الطفل على ذلك ميله الفطرى الى التقليد ، وتوقه الدائب الى الاكتمال ، ونزعته الفطرية الى السيطرة والتغلب على ما يواجهه من المواقف والعقبات . كما أن تكرار التقليد ، وما يبذله أفراد الأسرة من الجهود المتكررة فى النطق بالعلامات والربط بينها وبين قيمها ، وفى معاونة الطفل على تمام التقليد من الأمور التى لا تخفى أهميتها .

وعندما يبدأ الطفل فى تقليد ما يسمعه ويلفت الى قيمه من العلامات الملفوظة يسير فى هذه العمليات ببطء شديد جدا . فقد يمر عليه عدد من الأشهر حتى يستطيع تقليد المحيطين به فى نطق كلمة واحدة ، على الرغم من مناسبة الكلمة وملاءمة قيمتها له ، وعلى الرغم من ارتباطها بمدلولها فى ذهنه ، ومن تكرار النطق بها أمامه فى المواقف المناسبة باستمرار الى جانب غيرها من الكلمات . وقد يمر الطفل بالشهر السادس من سنته الثانية وهو لا يقلد الا كلمتين أو ثلاثا . وقد تمر السنة الثانية من عمره كلها وهو لا يقلد الا عددا محدودا من الكلمات الكثيرة المناسبة المرتبطة بمدلولاتها فى ذهنه الأثيرة لديه : تلك الكلمات التى يتكرر النطق بها أمامه ويتكرر لفته الى مدلولاتها قبل النطق بها وأثناءه فى المواقف الكثيرة المناسبة . ويرجع هذا البطء الى ما يكون عليه الطفل فى أوائل هذه الفترة من غضارة الجهاز الصوتى أو عدم وضوح الاحساسات السمعية أو ضعف التذكر السمعى أو غموض قيم العلامات .

ولئن كان الأطفال جميعهم يظهر عليهم البطء الشديد فى تقليد العلامات المنطوقة فى أوائل هذه الفترة ، فان درجة البطء ومدته تختلفان من طفل الى طفل باختلاف عوامل الوراثة وظروف البيئة . فمن الأطفال من تنحل عقدة لسانه فى منتصف السنة الثانية ، ومنهم من تنحل عقدة لسانه فى الشهر التاسع منها أو فى الشهر العاشر أو الحادى عشر ،

ومنهم من لا ينطق لسانه بتقليد المقاطع والكلمات الا فى مستهل السنة الثالثة أو بعد أن يطوى عددا من شهورها ، ومنهم من لا يستطيع تقليد النطق بالعلامات المنطوقة على الاطلاق لحرمانه من أدوات النطق جميعها أو بعضها .

وتعتبر الأشهر الأخيرة من السنة الثانية بوجه عام بداية انطلاق الطفل فى تقليد العلامات المنطوقة التى يسمعها تقليدا ناقصا أو تقليدا كاملا. ويزداد هذا الانطلاق شدة وسرعة بشكل يلفت الأنظار ، لدرجة أن بعض العلماء يرى أن الطفل يقلد جميع ما يسمعه من العلامات سواء منها ما يألفه وما لا يألفه ، وما وضحت قيمته فى ذهنه وما لم تتحدد قيمته بعد ، وسواء منها ما خفت مقاطعه على لسانه وما شقت مقاطعه أو شق بعضها عليه . وأكبر ظننا نحن أن الطفل لا يقلد من العلامات الا ما يروقه وما يهتم بمدلوله وما يتصل مدلوله بحاجات جسمه ونفسه ، وهو لا يقلد أيضا الا فى حالات شبعه الجسمى والنفسى التى تحدثنا عنها . وأكبر ظننا أن العلامة التى لا يتضح مدلولها فى ذهن الطفل ولا ترتبط قيمتها بحاجات جسمه ونفسه تكون مقحمة عليه غريبة فى دنياه ، ومن ثم فهو لا يقبل على تقليد النطق بها الا اذا استهوته موسيقى النطق واستثاره تنغيم الأداء .

ومهما يكن من شىء فان الطفل عندما يبدأ فى تقليد العلامات المنطوقة لا يقلدها تقليدا صحيحا كما يسمعها من المحيطين به ، ولكنه يخطىء فى هذا التقليد أخطاء متنوعة تختلف من طفل الى آخر باختلاف عوامل الوراثة وظروف البيئات . وأبرز الأخطاء التى تظهر على الأطفال فى هذا التقليد هى ما تتعرض له مقاطع الكلمة وأصواتها — عند نطق الأطفال بها — من الابدال والتقديم والتأخير والحذف والتكرار والزيادة . ومن أسباب هذه الأخطاء التى يقع فيها الأطفال عندما يقلدون النطق بالعلامات أن الجهاز الصوتى لا يزال غضا محدود المرانة فى أوائل هذه الفترة ، وأن صعوبة المقطع أو الصوت قد تدعو الى ابداله بغيره أو الى حذفه ، وأن نظام مقاطع الكلمة أو تسلسل أصواتها قد لا يلائم الجهاز

الصوتى النـاشىء فيغير الطفل من هذا النظام بالتقديم والتأخير ، وأن الادراك والتذكر السمعيين قد يكون لهما أثرهما فى الابدال وفى التقديم والتأخير وفى حذف بعض المقاطع أو الأصـوات ، وأن الجهاز التنفسى قد لا يساعد الطفل على النطق ببعض المقاطع وبخاصة ما وقع منها فى آخر الكلمة ، فيتخلص منها الطفل بحذفها ، وأن اختلاط التذكر السمعى قد يدعو الى الزيادة على مقاطع الكلمة وأصواتها ، وربما يدعو التنغيم الى هذه الزيادة أيضا . ويكرر الطفل بعض مقـاطع الكلمة وأصواتها للتنغيم والتلذذ بموسيقى الأداء ، أو بسبب ثبوت هذه المقاطع والأصوات المكررة منفصلة فى ذهنه منذ اللحظات الأولى أو منـذ أن كان يسمعها منفصلة عن غيرها فى الفترة السابقة التى كان يسمع فيها ويرى ولايستطيع النطق بهذه العلامات ... الخ . ويضاف الى هذا ما قد يحدث من تراخى أفراد الأسرة وتقصيرهم فى النطق بالعلامات نطقا واضحا عذبا أمام الطفل، وفى لفت الطفل الى قيم العـلامات قبل النطق بها وأثناء النطق ، وفى تكرار النطق بالعلامات وتكرار الربط بينها وبين مدلولاتها مرات كافية فى المواقف الكثيرة الملائمة للطفل . ويضاف الى هـذا أيضا ما ربما أن يكون قد تورط فيه أفراد الأسرة فى الفترة السابقة من النطق بالعلامات وتوجيهها الى أذن الطفل سقيمة محرفة بقصد تسليته ومداعبته وتدليله . وكذلك يضاف الى هذا من الأسباب ما يرجع الى أمراض الكلام العضوية والنفسية ، وما الى ذلك من عوامل الوراثة وظروف البيئة .

ولكن الطفـل ينمو نموا مطردا بالتـدريج . ينمو جسمه وعقله بما يشتمل عليه الجسم والعقل من الأجهزة والأعضاء والقوى والقدرات ، وتنمو نفسه نموا مطـردا كذلك : ينمو جهازه الصوتى وتزداد مرانته ومرونته شيئا فشيئا ، ويقوى الجهاز التنفسى وتزداد قدرته على تنظيم عمليات التنفس وعلى التحكم فيها أثناء النطق بالعلامات ، وتنمو حواسه وتشتد قدرتها على استقبال المؤثرات وعلى نقلها الى المخ ، ويأخذ الادراك السمعى والتذكر السمعى فى الوضوح والقوة شيئا فشيئا ، وينمو فهم

الطفـل وتقوى قدرته على التفكير ، وتنمو ارادته ويزداد شغفه بالتقليد . ويزداد مع هذا كله ما يسمعه من العـلامات المنطوقة التى يحرص أفراد الأسرة على توجيهها الى آذنه وعلى ربطها بمدلولاتها وعلى تكرار التوجيه والربط فى كثير من مواقف الحياة . ويزداد اقبال الطفل على تقليد ما يهتم به وما يتصل بجسمه ونفسه مما يسمعه ، وعلى تكرار هـذا التقليد . ويترتب على هذا كله أن الطفل تقل أخطاؤه فى النطق بالعلامات شيئا فشيئا : يقل بالتدريج ما يقع فيه من الابدال والتقديم والتأخير والحذف والتكرار والزيادة . ومما يساعد على تناقص أخطائه أيضا رغبتـه فى الاكتمال وحرصه على ألا يقل عن غيره من الناطقين من حوله ، وكثرة ما يقوم به من المحاولات فى التقليد ، وانتفاعه بما يمر عليه من التجارب ، وحرص أفراد الأسرة على اصلاح أخطائه وتقويم لسانه بالتدريج .

ويساعد تدرج الطفل فى النمو الجسمى والعقـلى والنفسى على قيامه بتقليد ما يوجه الى أذنه ويلفت الى مدلوله من الجمل الثـنائية التى تتكون كل جملة منها من كلمتين . وأكبر الظن أن الطفل يشرع فى تقليد النطق بهذه الجمل فى سنته الثالثة الى جانب استـمراره فى تقليد ما يسمعه ويلفت الى قيمه من الكلمات المنطوقة المفردة . وهو فى تقليد ما يسمعه ويلفت الى مدلوله من الجمل الثنائية يسير على النحو الذى يسير عليه فى تقليد ما يسمعه من الكلمات ، ويتبع نفس النظام الذى اتبعه فى تقليد الكلمات المفردة منذ البداية . فيظهر عليه البطء الشديد وتكثر أخطاؤه فى أول الأمر ، ثم تزداد سرعته وتقل أخطاؤه بالتدريج كلما أوغل فى عمره وكلما كثر اهتمـام أفراد الأسرة واشـتدت عنايتهم به . وأخطاء الطفل فى تقليـد ما يوجه الى أذنه ويلفت الى مدلوله من الجمل الثنائية هى فى الغالب أخطاؤه فى تقليد الكلمات المفردة ؛ فهو يبدل مقطعا فى الكلمة بمقطع ، ويقدم من مقاطع الكلمة ويؤخر ، ويكرر فيها ، ويحذف منها ، ويزيد عليها ؛ وقد يقدم أحـد ركنى الجمـلة لاهتمامه به ، وقد يبدل مقطعا من أحد الركنين بمقطع من الركن الآخر.

وينتقل الطفل الى تقليد ما يوجه الى أذنه ويلفت الى مدلوله من الجمل الطويلة التى تتجاوز ركنى الاسناد الى ما تقتضيه الحال من المكملات . ويسير فى هذا التقليد الى جانب سيره فى تقليد الكلمات والجمل الثنائية ، وعلى النحو الذى سار عليه فى تقليدها . ويتعرض فى هذا التقليد لما تعرض له فى تقليد النطق بالكلمات والجمل الثنائية من الأخطاء التى سبق ذكرها . وزيادة على هذه الأخطاء ، نجد تقليده للنطق بالجمل الطويلة مهلهلا فجا فى أول الأمر . فهو لا يرتب ما يذكره من كلمات الجملة كما سمعها أو قريبا مما سمعها . وربما يكون وضوح مدلول الكلمة أو اتصال مدلولها بحاجات جسمه ونفسه أو خفة الكلمة على لسانه أو أسبقية الكلمة فى الخطور بذاكرته ... من الأسباب التى تجعله يقدمها على غيرها فى الجملة أثناء التقليد . وهو فى تقليد النطق بالجمل الطويلة يسقط الروابط منها ولا ينطق لسانه بها مقلدا . ولهذا تبدو الجمل الطويلة التى تصدر عن الطفل فى حالات التقليد وفى حالات التعبير ، مفككة الأواصر مهلهلة الأوصال . ويرجع اسقاط الروابط من الجملة أثناء التقليد وأثناء التعبير فى هذه الفترة الى أن قيمها ومدلولاتها أكثر تجريدا وأمعن فى معنويتها ، فهى لهذا تخفى عليه ، وتشق على فهمه الناشىء وتختلط فى ذهنه الغض ، وهى لهذا لا تتصل بحاجات جسمه ونفسه ، ولا تثير فى نفسه أى اهتمام أو انفعال ، ومن ثم لاتعلق بذاكرته ولا تستقر فيها ؛ وهو لهذا كله لايتذكرها أثناء التقليد وأثناء التعبير ، ولا يحاول اجهاد عقله فى تذكرها وفى دفع لسانه الى الجريان بها .

ولعل اسقاط الروابط أثناء التقليد والتعبير فى هذه الفترة أن يكون من أقوى الأدلة على فساد ما يقال من أن الطفل يقلد فى هذه الفترة جميع ما يسمعه من الكلمات ، سواء منها ما وضحت قيمته فى ذهنه ومالم تتضح قيمته بعد ، وما أدرك الطفل مداوله وفهم معناه ومالم يدركه ويفهمه بعد . ونحن مؤمنون بأن الطفل فى هذه الفترة — وفى

غيرها – لا يقلد الا ما يفهمه وما يتصل بحاجات جسمه ونفسه من العلامات ، وبأنه لا يصطنع من العلامات فى تعبيره الا ما يدرك قيمه ويفهم مدلولاته على نحو ما ، والا ما يتصل بحاجات جسمه ونفسه وما يهتم به وينفعل له . وكذلك الانسان فى كل طور من أطوار حياته نجده لا يصطنع من العلامات فى تفكيره وفى تعبيره الا ما يتأثر به وما ينفعل له وما يدخل فى خبرته وما يتضح مدلوله لديه . ولعل الانسان لا يتأثر من العلامات الا بما يدخل فى خبرته وبما يتضح مدلوله لديه ، وبما يهتم له لاتصاله بحاجات جسمه ونفسه ، ولعله لا ينفعل الا لما تتوفر فيه هذه الأمور ، ولعله لا يحتجز من العلامات فى ذاكرته ولا يصطنع منها فى تعبيره وفى تفكيره الا ما تتوفر فيه هذه الأمور كذلك .

ومن أجل ذلك ينبغى أن يكون من المبادىء المقررة التى تلتزم دائما ولا تطرح أبدا ، ألا يقدم الى الطفل من الخبرات والمدركات والقيم المرتبطة بعلاماتها ومن المعانى المجردة المتصلة بالمدركات الحسية الا ما يلائم الطفل ويدخل فى خبرته ويتضح فى ذهنه ويثير اهتمامه وشغفه ويتصل بحاجات جسمه ونفسه .

والطفل يرتقى فى ما يقوم به من تقليد ما يسمعه من الكلمات والجمل الثنائية والجمل الطويلة بالتدريج . يرتقى بناء على تطوره وارتقائه من جميع النواحى ، وبناء على ما يبذله من الجهد وما يقوم به من المحاولات المتكررة ، وبناء على انتفاعه بتجاربه وما يبذله أفراد الأسرة فى العناية به والتمرين له . وتكون النتيجة أن أخطاءه تقل بالتدريج وأن الكلمات والجمل التى يسمعها ويقلد النطق بها تذعن له وتستقيم على لسانه شيئا فشيئا ، وأن الكلمات والجمل التى دخلت فى خبرته واستقرت بذاكرته تنصاع له وتسلس قيادها اليه شيئا فشيئا كلما استدعاها فى حالات التعبير . فاذا كانت السنة الخامسة ، واذا كانت السنة السادسة ، بلغ الطفل من النشاط والدقة والمهارة فى تقليد ما يسمعه من الكلمات والجمل والعبارات الملائمة مبلغا لا حد له ، وبلغ ما دخل

فى خبرته واستقر فى ذاكرته وما ينصاع له ويجرى على لسانه فى حالات التعبير مبلغا لا حد له كذلك ، وقلت أخطاء النطق وعيــوب الكلام التى ذكرنا ضروبا منها ، ولم يبق منها الا ما يرجع الى المرض العضــوى أو المرض النفسى ، وما ثبت على اللسان نتيجة الاهمال .

وليس يخفى أن النشاط والدقة والمهارة فى تقليد النطق بالكلمات والجمل والعبارات ، وأن ما يدخل فى الخبرة ويستقر بالذاكرة منهــا ، وأن ما يجرى منها على اللسان فى حالات التعبير ، وما يقل من أخطاء النطق وعيوب الكلام وما يبقى على حاله منها أو يزيد — كل هذه الأمــور تختلف من طفل الى آخر باختلاف عوامــل الوراثة وظروف البيئــة ومؤثراتها .

والطفل عندما يستمع فى هذه الفترة الى الكلمات والجمل والعبارات التى تصدر من أفواه المحيطين به الى أذنيه ، يرى فى كثير من الأحيان ما يقومون به من الاشارات والحركات والأفعال الموضحة وما الى ذلك من ضروب التفسير والتعبير بالعلامات البصرية التى تصدر عن أعضاء الجسم وأسارير الوجه . يرى الطفل هذه العلامات البصرية التى يستعين بها الناطقون من حوله على توضيح قيم العلامات المنطوقة له وعلى تعيين مدلولاتها وتحديدها لديه ؛ فهم يجرون أعضاء أجسامهم وأســارير وجوههم بالمناسب منها عندما يجرون ألسنتهم بالعلامات المنطوقة فى كثير من الأحيان ، وهم يقتصرون على اجراء أعضــاء أجسامهم وأســارير وجوههم بها للتعبير عن بعض المعانى فى بعض الأحيان . ويتكرر منهم ذلك فى كثير من المواقف المناسبة للطفل الذى يرى ويسمع . ومن ثم نجد الطفل لا يقتصر على تقليد النطق بالكلمات والجمل والعبــارات ولا يقتصر على التعبير عن نفسه بالكلمة أو بالجملة أو بالعبارة المنطوقة ، ولكنه أيضا يقلد ما يقوم به الناطقون من حوله من الاشارات والحركات والأفعال الموضحة والمعبرة وما الى ذلك من ضروب التفسير والتعبير بالعلامات البصرية ، يقلدها تقليدا مصاحبا لتقليده النطــق بالكلمات

والجمل والعبارات ، وقد يقلدها مقتصرا عليها تاركا تقليد النطق بالكلمات والجمل والعبارات فى بعض الأحيان . ثم متى دخلت هذه العلامات البصرية فى خبرته واستقرت بذاكرته مع العلامات المنطوقة، فانه يستخدمها للتعبير عن نفسه ويستخدمها لتفسير ما ينطق به معبرا ولتوضيحه ، يستخدمها مصاحبة لتعبيره المنطوق بالكلمات والجمل والعبارات فى كثير من الأحيان ، ويستخدمها مستقلة للتعبير بها عن نفسه فى بعض الأحيان .

وهو بالاضافة الى هذا كله يقلد الأداء الصوتى أو النظام الصوتى الذى تلفظ به الكلمات والجمل والعبارات وما تحمله الكلمات والجمل والعبارات المنطوقة من معانى الاستفهام والأمر والنهى والتعجب والاخبار وما الى ذلك .

وليس معنى هذا أن الطفل يصبح فى أثناء التقليد وبعد التقليد صورة مطابقة لمن قلدهم من الأفراد فيما يصدر عنهم فيقلده من العلامات السمعية والبصرية جميعا ، وفيما يصدر عنه من هذه العلامات عندما يعبر بها عن نفسه . ليس معنى هذا أن الطفل تنمحى ذاتيته وتفنى شخصيته فيمن يقلدهم من الشخصيات والذوات : فللطفل ذاته الناشئة التى تفرض نفسها على كل من حولها وما حولها ، وله شخصيته التى يعتز بها ويفكر فيها ويكاد يرجع كل شيء اليها ، وللطفل مقدراته الخاصة ، وله عقله الخاص وبدنه الخاص ، وله تجاربه وأحاسيسه وانفعالاته الخاصة ، وله جهازه الصوتى الخاص . ومن أجل ذلك كله نجد الطفل تظهر شخصيته وتبرز ذاتيته فيما يقوم به من تقليد النطق بالكلمات والجمل والعبارات ، وفيما يقوم به من تقليد الاشارات والحركات والأفعال المصاحبة والمعبرة ، وفيما يقوم به من تقليد الأداء الصوتى أو النظام الصوتى الذى تلفظ به الكلمات والجمل والعبارات ، ونجده تبرز ذاتيته وتظهر شخصيته فيما يقوم به من استخدام العلامات السمعية والبصرية على السواء فى التعبير عن نفسه وفى تفسير تعبيره وتوضيحه أيضا . ومن أجل ذلك نجد الأفراد

يختلفون فيما بينهم فى النظام الذى يجرى به الصوت وفى النظام الذى تجرى به الاشارة والحركة والفعل ، ونجد لكل فرد نظامه الذاتى الخالص الخاضع للتطور والترقى ، ونجد العلامات السمعية والبصرية فى تطور وارتقاء دائمين .

وقد سبق أن قلنا ان المسلك اللغوى قد يكون عقليا وقد يكون عقليا حركيا ، وأنه فى كلتا حالتيه قد يكون فرديا صرفا وقد يكون فرديا اجتماعيا ... [1] . فاستماع الطفل الى ما يصدر عن أفواه الناس من الكلمات والجمل والعبارات ، وفهمه لقيمها ومدلولاتها على نحو ما ، مسلك لغوى عقلى . ورؤية الطفل ما يصدر عن الناس من الاشارات والحركات والأفعال المصاحبة لما ينطقون به من الكلمات والجمل والعبارات ، وفهمه لقيمها ومدلولاتها على نحو ما ، مسلك لغوى عقلى . ورؤية الطفل ما يقتصر عليه الناس فى بعض الأحيان من الاشارات والحركات والأفعال يصدرونها للتعبير بها عن أنفسهم ، وفهم الطفل قيم هذه العلامات البصرية على نحو ما ، مسلك لغوى عقلى . وتفكير الطفل فيما دخل رأسه وفيما فهمه من هذه العلامات بنوعيها ، وادارته اياها فى رأسه استعدادا للنطق بها فى حالات التعبير عن نفسه ، كل ذلك مسلك لغوى عقلى . وقيام الطفل بتقليد ما يسمعه من الكلمات والجمل والعبارات مسلك لغوى عقلى حركى . وقيامه أثناء هذا التقليد بتقليد ما يراه من الاشارات والحركات والأفعال المصاحبة والموضحة مسلك لغوى عقلى حركى . واقتصاره على تقليد ما يراه من هذه العلامات البصرية مسلك لغوى عقلى حركى . وما يقوم به من تقليد الأداء الصوتى الذى تلفظ به الكلمات والجمل والعبارات مسلك لغوى عقلى حركى . وتعبير الطفل بالكلمات والجمل والعبارات ، وتعبيره بالعلامات البصرية المصاحبة لتعبيره المنطوق أو المستقلة عنه القائمة بذاتها ، مسلك لغوى

---

(١) الصفحات : من ٣٣ الى ٣٥

عقلى حركى . وأداؤه الصوتى الذى يلفظ به الكلمات والجمل والعبارات بما تحمله من معانى الاستفهام والأمر والنهى والتعجب والنفى والاغراء والتحذير والاخبار .. ، مسلك لغوى عقلى حركى .

وكل نمط يقوم به الطفل من أنماط المسلك اللغوى قد يكون فرديا صرفا وقد يكون فرديا اجتماعيا معا .

وما قلناه من قبل عما ينبغى أن يحرص عليه المحيطون بالطفل فيما يختص بتهيئة البيئة المناسبة للطفل من جميع النواحى ، وفيما يختص بالربط بين العلامات وقيمها مع تكرار هذا الربط ، وبما ينبغى أن تكون عليه العلامات من التداول والشيوع بين أفراد الأسرة وأفراد البيئة المحلية فى لغة الخطاب العادية فى حالات التفاهم والتعامل والاتصال ، وفيما يختص بالاقتصار على علامة واحدة من نوع واحد لكل مدرك أو لكل معنى ، وفيما يختص بما يجب أن يحرص عليه المحيطون بالطفل من النطق بالكلمات والجمل والعبارات كما يتداولها الأفراد فى لغة الخطاب العادية مبرأة من السقم خالية من عيوب النطق وأمراض الكلام ، وبما يجب أن يكون عليه أداؤهم الصوتى عندما ينطقون أمام الطفل أو يتحدثون اليه بالكلمات والجمل والعبارات ، وفيما يختص بالحالة النفسية والحالة الجسمية اللتين يجرى فيهما نطقهم أو تحدثهم الى الطفل بالكلمات والجمل والعبارات .. الخ — كل ذلك يجب أن يتبع ويلتزم هنا — فى هذه الفترة بما يناسب تطور الطفل وارتقاءه ، ويجب أن يتبع ويلتزم أيضا فى مراحل النمو التالية بما يناسب تطور الطفل وارتقاءه كذلك . (١)

---

(١) الصفحات من ٥٤ الى ٥٩

(١٠)

ولا تنتهى السنة الخامسة أو السادسة أو السابعـة حتى يكون الطفل قادرا على التفكير والتفاهم والاتصال عن طريق ما اكتسبه وثبته من أنماط المسلك اللغوى الذى يصطنعه المحيطـون به ويتداولونه فى حالات التفكير والتفاهم والاتصال . يستطيع الطفل أن يفكر تفكيرا متصلا ، وأن يتفاهم مع غيره من الأفراد ويتصل بهم عن طريق اللغـة السمعية العادية — لغة الخطاب العادية — التى يتداولها أفراد البيئـة المحلية عندما يفكرون ويتفاهمون ويتواصلون ، وعن طريق ما يصحب لغة الخطاب العادية وما يستقل عنها ويقوم بذاته من الاشارات والحركات والأفعال وغيرها من علامات اللغة البصرية التى يكون قـد اكتسبها . يستطيع أن يصطنع ما اكتسبه وثبته فى ذهنه وكون معانيه ومدلولاته من الكلمات والجمل والعبارات وما يصحبها وما يستقل عنها من العلامات البصرية ،فى حالات التفكير والتفاهم والاتصال : فهو يستمع الى ما يوجه اليه والى ما يدور بين المحيطين به من لغـة الخطاب العـادية بكلماتها وجملها وعباراتها ونظم أدائها ، ويرى ما يصحب هذه اللغة وما يصـدر مستقلا عنها من العلامات البصرية ، ويفهم من هذه العلامات بنـوعيها السمعى والبصرى ما داخل فى خبرته وما تكونت لديه مدلولاته ومعانيه من قبل على نحو ما ، ويستعين بما خبره وكون معانيه وفهمه من قبل على تكوين معانى العلامات الجديدة التى يسمعها أو يراها لأول مرة فيما يصطنعه أفراد البيئة المحلية من لغة الخطاب العـادية ، أى أنه يستعين بالسياق — سياق لغة الخطاب العادية — على فهم ما يستغلق عليه ، لجدته، من العلامات السمعية والبصرية على السواء . وقد يوفق الى هـذا الفهم من تلقاء نفسه وبمعونة السياق وحده ، وقد يحتاج الى أن يسأل غيره مستوضحا مستفسرا . وهو يدير ما يفهمه مما يسمعه ويراه من لغـة

الخطاب العادية ، يديره فى رأسه ويمزجه بخبرته السابقة ويتوسع فى فهمه ويستجيب له استجابة عقلية حركية أو يستجيب له استجابة عقلية خالصة : يستجيب له بما يصدر عنه من لغة الخطاب السمعية العادية أو بما يقوم به من علامات اللغة البصرية أو بهما جميعا ، وقد يستجيب له بالقيام بعمل من الأعمال أو بالكف والامتناع عن عمل معين . وقد يفكر فى الاستجابة ويهيء نفسه لها ولكنه يرجئها أو لا يقوم بها لسبب من الأسباب . وقد لا يفكر فى الاستجابة لما فهمه مما سمعه ورآه على الاطلاق . وهو يصطنع ماخبره وكون معانيه وثبته فى ذهنه من لغة الخطاب العادية فى تفكيره الفردى وفى تفكيره الفردى الاجتماعى عندما يفكر ، ليعرف نفسه ، وليعرف ما يحيط به وبغيره من مظاهر البيئة ومجاهلها ، وليحقق ما يلح عليه من حاجات جسمه ونفسه ، وليلم بما يواجهه ويواجه غيره من الظروف والمشكلات ويظهر عليه . ثم هو يصطنع ما خبره وكون معانيه وثبته من لغة الخطاب العادية فى تفاهمه مع غيره وفى اتصاله بهم : يفضى اليهم بذات نفسه فيفهمون عنه فى كثير من الأحيان ، ويخطئون الفهم فى بعض الأحيان لأسباب ترجع الى قصور العلامات التى يصطنعها أو الى اختلاط قيم هذه العلامات فى ذهنه ؛ وهم بدورهم يستعينون بسياق حديث الطفل وبالعلامات البصرية التى يصطنعها ، وبالاستفسار منه أحيانا ، على فهم ما التبس عليهم . وهو يفضى اليهم بذات نفسه لمجرد الافضاء أو ليستعين بهم على تحقيق حاجة من حاجاته أو على تفسير ظاهرة من الظواهر أو على حل مشكلة من المشكلات أو على مواجهة موقف من المواقف . وهم فى الغالب يستجيبون له بمعاونته على تحقيق ما يريد أو بالتأثير عليه عن طريق المسلك اللغوى ليتجه وجهة أخرى . وهم فى بعض الأحيان قد يفكرون فى الاستجابة له ولكنهم يرجئونها أو لا يقومون بها لسبب من الأسباب ، وقد لا يفكرون فى الاستجابة له على الاطلاق : يستجيبون له استجابة عقلية حركية بما يصدر عنهم من لغة الخطاب السمعية العادية أو بما يقومون به من اللغة البصرية أو بما يصدر عنهم

منهما معا ، وقد يستجيبون لهبقيامهم بعمل من الأعمال أو بامتناعهم وكفهم عن عمل معين . وقد يستجيبون له استجابة عقلية خالصة بأن يفكروا فى الاستجابة الحركية ويهيئوا أنفسهم لها ولكنهم يرجئونها أولا يقومون بها لأسباب . على أنهم قد لا يفكرون فى الاستجابة للطفل على الاطلاق كما مر .

والطفل منذ الأشهر الأخيرة من السنة الأولى قد بدأ يكون معانى بعض العلامات السمعية والبصرية ، ويفهمها على نحو ما ، ويدخلها فى خبرته ، ويستجيب لها استجابة معينة ، كما بينا ذلك من قبل . وهو منذ أوائل السنة الثانية قد شرع فى تقليد ما دخل خبرته وكون معانيه على نحو ما من العلامات السمعية والبصرية على السواء . وقيام الطفل بتقليد بعض ما يسمعه وبعض ما يراه من العلامات السمعية والبصرية يعتبر استجابة أو تلبية لهذه المنبهات السمعية والبصرية التى طرقت أبواب حسه وحركت قوى عقله وكوامن نفسه وأثارتها وتفاعلت معها وامتزجت بها فترتب على ذلك جميعه اندفاع الطفل الى تقليد ما يسمعه وما يراه من هذه المنبهات على الفور . ومهما يكن الجانب الآلى أو المظهر الآلى هو البارز الظاهر فى هذا التقليد ، فان ثمة أمورا لا يمكن اغفالها : ففهم الطفل لقيم هذه المنبهات ، وارتباط هذه المنبهات بقيمها فى ذهنه ، واتصال قيم هذه المنبهات بحاجات جسمه ونفسه قبل نطقه بها ، وما حدث بين الطفل وبين هذه العلامات بقيمها ومدلولاتها من التوافق والتناغم والانسجام ، كل ذلك يجعل الطفل يهدف الى أمور أخرى — الى جانب تقليده للعلامات — قبل قيامه بهذا التقليد وأثناء قيامه به وبعد قيامه به . فعندما تطرق أذن الطفل علامة من العلامات التى فهم قيمها وكون معانيها من قبل على نحو ما ، مثل كلمة « بابا » أو كلمة « ماما » ، فانها تثير فى عقله ما حدث بينها وبين مدلولها من قبل من الارتباطات ، وتذكر الطفل بالمواقف التى وقفها من مدلولها أو التى وقفها مدلولها منه سابقا ، ومن ثم تنشأ عند الطفل رغبة فى أن يستعيد تلك

المواقف أو بعض تلك المواقف من جديد ، والى أن يبلغ ما كان يبلغه فى تلك المواقف أو بعض ما كان يبلغه فيها ، فيحاول تقليد العلامة ليصل من وراء التقليد — والى جانب التقليد — الى استعادة موقف من المواقف السابقة أو أكثر من موقف والى بلوغ شيء مما كان يبلغه فيها أو أكثر من شيء . فهو عندما يقلد نطق العلامة « بابا » أو العلامة « ماما » كاملة ، أو عند ما يقلد نطق بعض مقاطعها لعدم قدرته على تقليد النطق بها كاملة ، يكون قصده — الى جانب ميله الفطرى الى التقليد — استعادة موقف سابق أو بلوغ بعض ما كان يبلغه فى مواقفه السابقة من قيمة العلامة أو بلوغ بعض ما كان يبلغه فيما كان لقيمة العلامة من المواقف السابقة ازاءه . عندما ينطق الطفل بالكلمة « بابا » أو بالكلمة « ماما » أو بالمقطع « با » أو بالمقطع «ما » ، يكون قصده — الى جانب الميل الفطرى الى التقليد — تعال يا أبى أو داعبنى يا أبى او احملينى يا أمى مثلا ، أو أرضعينىأو داعبينى أو غنى لى ... الخ .

وقل مثل ذلك فى كل كلمة أو جزء من كلمة ينطق به الطفل مقلدا ، وقل مثل ذلك فيما ينطق به الطفل من الجمل الثنائية والجمل الطويلة والعبارات وأجزائها مقلدا ، وقل مثل ذلك فى كل ما يصدر عن الطفل من العلامات السمعية والبصرية على السواء فى حالات التقليد .

والطفل منذ أوائل السنة الثانية لا يقتصر على التقليد : لا يقتصر على تقليد ما يسمعه وما يراه من العلامات بصورة ما ، ولكنه — الى جانب استمراره على التقليد — يستخدم ما يثبت فى ذهنه وما تعيه ذاكرته ويمكنه استدعاؤه من هذه العلامات فى تفكيره الساذج الناشيء المختلط في ذلك الوقت ، وفى مظاهراته الصوتية والبصرية . ويستخدم ما يثبت فى ذهنه وما تعيه ذاكرته ويمكنه استدعاؤه من هذه العلامات فى الاتصال بالمحيطين به من الأفراد ليحققوا له ما يريد تحقيقه من حاجات جسمه ونفسه . يستخدم المقطع من الكلمة أو المقاطع بدلا من الكلمة التى يعيبه النطق بها كاملة فى أول الأمر ، ويستخدم الكلمة بدلا من

الجملة الثنائية أو بدلا من الجملة الطويلة التى يشق عليه تذكر كلماتها أو التى يصعب عليه النطق بجميع كلماتها فى أول الأمر .

« وهو يستخدم الكلمات التى يستطيع النطق بها استخداما واسعا فى أول الأمر ، فيحمل كلا منها من المعانى أكثر مما يحمله ، ويعبر بها عن جميع ما يرتبط بمعناها الأصلى برابطة ما ، وقد يتجاوز هذا كله فيعبر بها عن أمور لا صلة لها مطلقا بمعناها الأصلى . فيطلق مثلا « كاكا » على الدجاجة ، والطبق الذى تقدم فيه ، والطاهى الذى يعدها ، وغرفة الطهى التى تعد فيها ، والسكين الذى تذبح به ، والقفص الذى تحبس فيه ، والبيضة التى تبيضها ... ؛ وقد يتجاوز هذا كله فيطلقها على شىء أجنبى عنها لأدنى ملابسة فى ذهنه أو لاضطراب معناها لديه .. وهو يطلق اسم الجنس على غير أفراده لأدنى مشابهة ، كما يطلق « كاكا » مثلا — ومعناها الأصلى فى لغته الدجاجة — على الدجاج والحمام والوز والبط وما اليها ، وكما يطلق « ماء » — ومعناها الأصلى فى لغته الخروف — على الخراف والبقر والخيل والحمير .. ، وكما يطلق « ماما » على جميع السيدات ، وكما يطلق « بابا » على جميع الرجال . وكلما تقدمت به السن وكثر محصوله اللغوى يدق فهمه وتتحدد معانى الكلمات فى ذهنه ، فتتخلص من المدلولات الأجنبية التى كانت عالقة بها ، وتتميز لديه الأجناس بعضها من بعض ، فيطلق على أفراد كل منها اسمها الخاص بها . [1] » .

« وكل كلمة يعبر بها الطفل تلازم شكلا واحدا فى أول الأمر ، وتدل فى شكلها هذا على جميع ما يشتق منها ويتصل بها . وبتقدم الطفل يدرك العلاقة بين تغير بنية الكلمة وتغير معناها أو زمنها ، فتظهر حينئذ عناصر الصرف والاشتقاق فى لغته . وفى مبدأ ظهور هذه العناصر يميل الطفل الى القياس والسير على وتيرة واحدة حيال جميع الكلمات . فتراه مثلا

(١) على عبد الواحد وافى : علم اللغة ـ الفصل الثانى ص ١٠٣ ـ ١٠٤

يتبع طريقة واحدة فى التأنيث فيقول خروف وخروفة وحصان وحصانة كما يقول كلب وكلبة[1] » .

ومن المقاطع والكلمات التى يعبر الطفل بكل منها عن معنى كامل أو عن جملة كاملة قصيرة أو طويلة ، « ترتقى لغة الطفل فتصبح ثنائية الكلمات ، وبعد ذلك بقليل تصبح ثلاثية الكلمات . أما تركيب الجمل تركيبا كاملا فلا يصل اليه الطفل الا فى أواخر هذه المرحلة[2] . وفى مبدأ ظهور الجمل فى لغة الطفل تبدو عارية من الروابط والحروف ، ويبدو تركيبها ساذجا ، وتبدو كلماتها بدون تنسيق ولا ترتيب .. وقد يرتب الطفل كلمات جملته أحيانا بشكل يتفق مع ما لكل منها من أهمية فى نظره ، فيبدأ بأكبرها قيمة ويتدرج حتى ينتهى بأقلها شأنا . وأول كلمات تبدو عند معظم الأطفال هى أسماء الذوات ، وتظهر بعدها الأفعال ، ثم الصفات ، ثم الضمائر ، ولا تظهر الحروف وما يشبهها من الظروف والروابط واسماء الشرط الا فى منتصف هذه المرحلة أو فى أواخرها. والسبب فى هذا راجع الى أن الطفل يسير فى ارتقائه اللغوى وفقا لارتقاء فهمه . فدرجة نموه الفكرى فى مبدأ هذه المرحلة لا تتيح له أكثر من فهم الكلمات الدالة على أمور حسية يمكن أن يشار اليها ، ولذا اقتصر متن لغته فى هذا الدور على أسماء الذوات ؛ فاذا نما تفكيره أمكنه أن يدرك مدلولات الكلمات المعبرة عن أمور معنوية ، وحينئذ تظهر فى لغته الأفعال — الدالة على الحدث والزمان — والصفات — الدالة على معنى كلى تتلبس به الذوات بشكل عارض — وما اليهما ؛ ولما كانت الحروف والروابط أدق أنواع الكلمات مدلولا ، لم يتح له فهمها الا فى أواسط

---

(١) المرجع السابق ص ١٠٤

(٢) يقصد الدكتور على عبد الواحد وافى بهذه المرحلة مرحلة التقليد اللغوى التى يذكر أنها تبدأ فى أواخر السنة الأولى او اوائل السنة الثانية وتنتهى فى الخامسة او السادسة أو السابعة عند معظم الأطفال .

هذه المرحلة أو أواخرها ، فتأخر ظهورها تبعا لذلك [1] . »

وما قلناه من أنه لا تنتهى السنة الخامسة أو السادسة أو السابعة حتى يكون الطفل قادرا على التفكير والتفاهم والاتصال عن طريق ما اكتسبه وثبته من أنماط المسلك اللغوى الذى يصطنعه المحيطون به ويتداولونه فى حالات التفكير والتفاهم والاتصال ، ليس معناه البتة أن الطفل يقف عند المدى الذى يصل اليه . فالمسلك اللغوى — كأى مسلك آخر — يظل فى تطور ونمو وارتقاء ما دام صاحبه يتطور وينمو ويرتقى . وهو لا يقف تطوره ولا ينتهى نموه وارتقاؤه الا بانتهاء الحياة أو بتعرض الانسان لما يقف نموه وتطوره وارتقاءه من العوامل والمؤثرات .

والقول بأن مرحلة التقليد اللغوى — التى تبدأ فى أواخر السنة الأولى وأوائل السنة الثانية — تنتهى فى الخامسة أو السادسة أو السابعة ، قول لا يطابق الواقع ، ولا يتمشى مع طبيعة الميل الى التقليد نفسه ، ذلك الميل الفطرى الذى يرثه الانسان ويظل يحتفظ به طول حياته ، ويظل يستمد منه العون فى نموه وتطوره وارتقائه ، وفيما يصدر عنه من أنواع السلوك وألوان المسلك فى كثير من الأحيان . غير أن هذا الميل الفطرى يشتد ويقوى ويظهر أثره جليا واضحا فى بعض الأوقات ، ويضعف ويقل أثره أو يخفى أو لا يظهر جليا واضحا فى بعض الأوقات الأخرى ، كما أن مظاهره فى سلوك الانسان وفى مسلكه تختلف من وقت الى وقت آخر . فمرحلة التقليد اللغوى التى يكتسب فيها الطفل مسلكه اللغوى بأنماطه المختلفة لا يمكن أن تنتهى فى الخامسة أو السادسة أو السابعة ، وانما هى مستمرة ما دام الانسان على قيد الحياة ، وما دام

---

(1) المرجع السابق ص ١٠٥ ـ ١٠٦ ، وقد ورد فيه بعد ذلك أن العلامة شترن Stern قسم هذا الطريق الى ثلاث مراحل : سمى أولاها « مرحلة المادة » وهى المرحلة التى تظهر فيها أسماء الذوات ؛ وسمى الثانية « مرحلة العمل » وهى المرحلة التى تظهر فيها الأفعال ؛ وسمى الثالثة « مرحلة العلاقات » وهى المرحلة التى تظهر فيها الحروف والروابط : V. Delacroix : Langage et Pensée, 304,305.

الانسان غير متعرض لما يقف التقليد ويقف النمو والتطور من العوامل والمؤثرات . هذه المرحلة مستمرة ، وكل ما هنا لك كما قلنا ، أن التقليد اللغوى يختلف قوة وضعفا ويختلف مظهرا وأثرا من وقت الى آخر ، ومن طور من أطوار الحياة الى طور آخر منها .

والقول بأن مرحلة من مراحل النمو أو بأن طورا من أطوار الحياة ينتهى عند أمد معين لا يتعداه ، قول زائف لا يقره الواقع ، ولا تجيزه طبيعة الحياة نفسها . فأطوار النمو يتداخل بعضها فى بعض بحيث يصعب الفصل بينها ، وكل طور منها تظهر بواكيره فيما يسبقه وتمتد آثاره ومظاهره الى ما يليه . وكثيرا ما نجد الرجل فى سن الخمسين أو فى سن الستين مثلا ، يسلك من مسالك القول ومن مسالك الفعل ما يغلب على الأطفال والصبية ويشيع بينهم فى عهود الطفولة والصبا .

(١١)

ومن السادسة أو من قبيل السادسة يظهر تحول جديد فى النمو اللغوى عند الطفل وفى مسلكه اللغوى بأنواعه المختلفة ، ويأخذ هذا التحول الجديد فى التطور والارتقاء شيئا فشيئا ، ويظل فى تطور وفى ارتقاء مادام الطفل ينمو ويتطور وما دامت عوامل الوراثة ومؤثرات البيئة مضطلعة بقسطها فى ذلك . والعبء فى هذا التحول الجديد فى النمو اللغوى عند الطفل وفى تطور مسلكه اللغوى بأنواعه المختلفة ، تضطلع بمعظمه معاهد التعليم على اختلاف أنواعها حيث التربية المقصودة المنظمة بأسسها وخططها القائمة على نتائج الدراسة والبحث والتجريب . تضطلع معاهد التعليم على اختلاف أنواعها بالعبء الأكبر فى هذا التحول الى جانب ما يبذله الطفل نفسه من الجهد ، والى جانب ما تستطيع المنازل والمجتمع الخارجى الاضطلاع به منه أيضا .

من السادسة أو من قبيل السادسة يستمر الطفل على الارتقاء بمسلكه اللغوى العادى السمعى والبصرى أى بلغة الخطاب العادية التى يكتسبها من المحيطين به بما يصحبها أو يستقل عنها من الاشارات والحركات والأفعال وما الى ذلك من العلامات البصرية . ومن السادسة أو من قبيل السادسة يشرع الطفل فى اكتساب المسلك اللغوى القومى الرسمى بعلاماته السمعية والبصرية ، ذلك المسلك الذى يعرف بلغة الكتابة والتدوين أو باللغة الفصحى ؛ يكتسبه بالتدريج فى مراحل تعليمه المختلفة وفى أطوار نموه المتنوعة ، ويظل ينميه ويحسنه ويضيف اليه الى أن يفارق الحياة . يكتسب هذا المسلك اللغوى الرسمى بما يشتمل عليه من المهارات الكثيرة المتنوعة عن طريق ما يوجه اليه وما يتفاعل معه وما يعيش فيه من الظروف والمؤثرات المناسبة الملائمة فى معاهد

التعليم على اختلاف أنواعها ، وعن طريق ما يلقاه ويتفاعل معه ويعيش فيه من الظروف والمؤثرات المناسبة فى المنزل وفى المجتمع الخارجى ، وعن طريق ما يبذله من الجهد الارادى الخالص فى كل ذلك وبالاضافة الى ذلك . وهذا هو ما سنتناوله بالتفصيل فى هذا الجزء وفيما سوف يليه من أجزاء هذا الكتاب .

وقد لا يقتصر الطفل فى مراحل تعليمه وفى أطوار حياته على تطوير مسلكه اللغوى العادى السمعى والبصرى وعلى اكتساب ما يستطيع اكتسابه من المسلك اللغوى القومى الرسمى وعلى تطويره والارتقاء به ، ولكنه قد يتاح له أن يكتسب ما يستطيع اكتسابه من المسالك اللغوية الأجنبية التى يصطنعها أفراد الأمم الأخرى فى حالات التفكير والتفاهم والاتصال ، ليستطيع بدوره – فى الأوقات المناسبة – أن يتفاهم معهم ويتصل بهم ويطلع على تراثهم المكتوب .

والأطفال المصريون الذين يسيرون فى مراحل التعليم المدنى [1] يشرعون فى اكتساب لغة أجنبية فى السنوات الأخيرة من المرحلة الأولى [2] ، وهم فى المرحلة الثانية يكتسبون لغتين أجنبيتين احداهما أساسية والأخرى اضافية . وفى الجامعات والمعاهد العليا يتنوع ما يكتسبونه من اللغات الأجنبية على حسب حاجاتهم وعلى حسب ضرورات ما يتخصصون له من أنواع الدراسة وفنون المعرفة . وليس هذا فحسب ، ولكن من

---

(١) المقصود بمراحل التعليم المدنى مدارس المرحلة الاولى والمدارس الثانوية وما يعادلها والجامعات والمعاهد العليا حيث تدخل اللغات الأجنبية باعتبارها مواد أساسية . وهذه المراحل غير التعليم الدينى الذى يخلو من تعليم اللغات الأجنبية او الذى يكون تعليمها فيه من النوافل والاضافات الاختيارية .

(٢) وقد كانوا من قبل يشرعون فى اكتساب اللغة الأجنبية ابتداء من السنة الأولى الابتدائية . وقد استقر الراى الآن على ان تخلو المرحلة الأولى من اللغات الأجنبية ، وعلى ان تكتسب هذه اللغات فى المرحلة الاعدادية وفى المرحلة الثانوية .

الأطفال من يكتسب لغة أجنبية من أول الأمر لأنها لسان أمة أو لسان أبيه أو لأنه عاش بين أصحاب هذه اللغة فترة من فترات الحياة . ومن الأفراد من يتجه اتجاها ذاتيا — فى صباه أو فى شبابه أو فى رجولته — الى أن يتعلم لغة أجنبية أو أكثر من لغة ، فيأخذ نفسه بذلك ويلتمس لنفسه الوسائل اليه حتى يتم له ما يريد .

وما أكثر ما عاش وما يعيش على الأرض من الأمم والشعوب !! وما أكثر اللغات التى اصطنعتها الأمم والشعوب فى حالات التفكير والتفاهم والاتصال وفى تدوين أنواع التراث !! وما أضيق حيلة الفرد الواحد وما أقصر باعه اذا حاول أو فكر فى أن يتعلم هذه اللغات ويلم بها جميعا .

وكثيرا ما يطلق بعض الناس « اللغة الفصحى » على المسلك اللغوى القومى الرسمى أو على لغة الكتابة والتدوين ، وكثيرا ما يطلقون « اللغة العامية » على المسلك اللغوى العادى أو على لغة الخطاب العادية ، ويضعون الفواصل والحدود بين المسلكين ، ويباعدون ما بينهما ، وينتهرون المتعلم — فى كثير من الأحيان — وينقدونه نقدا مرا اذا اصطنع لغة الخطاب العادية فى تعبيره عن نفسه وقد ينزلون به ألوانا من العذاب . ولو قد نظروا الى ما بين المسلكين من الصلة الوثقى ، والى ما يبدأ به الطفل وما يشيع فى بيئته ويجرى على ألسنة مواطنيه منهما فى أكثر الأحيان ، والى ما يسير عليه المسلك اللغوى فى نشأته وتطوره وفيما ينشعب عنه ، ولو قد نظروا أيضا الى أن اللغة تكون دائما فى أفواه من يتكلم بها من أهلها ... لما قدسوا اللغة الفصحى تقديسا يصل بها الى الجمود والركود ، ولما هجنوا لغة الخطاب العادية التى تفرض نفسها عليهم وتضيق الخناق على لغتهم الفصحى ، نعم ولما وضعوا الفواصل والحدود بين اللغتين وباعدوا ما بينهما ، ولما انتهروا المتعلم اذا حاد عن لغة الكتابة الى لغة الخطاب .

ولغة الخطاب العادية التى يكتسبها الطفل من المحيطين به ، وما يصحب هذه اللغة أو يستقل عنها من العلامات البصرية ، ولغة الكتابة والتدوين

أو اللغة الفصحى التى يكتسبها الطفل فى مراحل تعليمه وفى أطوار حياته بما تشتمل عليه هذه اللغة من العلامات السمعية والبصرية — كل ذلك لم يخلقه المحيطون بالطفل خلقا ولم يبتكروه ابتكارا : سواء أكان المحيطون بالطفل هم آله وذوو قرباه وأفراد بيئته المنزلية أم القائمون على تربيته وتعليمه فى مراحل التعليم على اختلاف أنواعها أم أفراد المجتمع الذى يضطرب الطفل معهم فيه . ولكن ذلك كله تراث ، تراث نام متطور ، انتقل من الأجيال السابقة الى هذا الجيل الذى يعيش الطفل معنا فيه ، واشتركت الأجيال السابقة منذ أقدم العصور الى الآن فى خلقه وابتكاره وتكوينه وانمائه وتطويره وتنويعه ونقله شفاها ونقله كتابة وتدوينا حتى وصل الى هذا الجيل الذى يعيش الطفل معنا فيه .وأفراد هذا الجيل الحالى — ومنهم الطفل الناشىء المتعلم — يتلقون بدورهم هذا التراث النامى المتطور المتنوع ، ويقومون بنصيبهم المقسوم المستطاع فى انمائه وتطويره وتنويعه والاضافة اليه ، ويقومون كذلك بنقله شفاها وبنقله كتابة وتدوينا الى من ينشأ بينهم من الأفراد ، والى من يليهم من الأفراد والأجيال .. وهكذا دواليك ، الى أن تنتهى الحياة ، حياة البشرية ، وينحسر مدها عن الأرض .

ولكى يزداد هذا الكلام استبانة ووضوحا ، ولكى يزداد رسوخ ما بين لغة الخطاب العادية ولغة الكتابة والتدوين أو اللغة الفصحى من الصلة الوثقى ، ثم لكى تتبين لغة الخطاب العادية التى يكتسبها الطفل ويصطنعها معنا فى حالات التفكير والتفاهم والاتصال ، ولكى يتبين المسلك اللغوى القومى الرسمى أو لغة الكتابة والتدوين أو اللغة الفصحى التى يكتسبها الطفل فى مراحل تعليمه وفى أطوار حياته ويصطنعها معنا فى حالات التفكير والتفاهم والاتصال أيضا وفى تسجيل التراث ونقله ، ولكى نسلك مع الطفل المسلك الصائب المتزن فى أثناء تربيته وتعليمه — لابد لنا من الرجوع الى التاريخ والى ما قبل التاريخ اذا كان من الممكن أن يرتد الانسان الى ما قبل التاريخ ،

لنعرف كيف أنشأت البشرية لغتها الأولى أو لغاتها الأولى ، وكيف نمت تلك اللغة أو تلك اللغات وتطورت وتنوعت حتى وصلت الى ما لا يكاد يحصى من الأجهزة اللغوية المعقدة المختلفة التى تصطنعها الأمم والشعوب فى هذا العصر فى حالات التفكير والتفاهم والاتصال .

(١٢)

والكلام عن نشأة اللغة البشرية الأولى — أو اللغات الأولى — وعن نموها وتطورها وتنوعها فى العصور الأولى من حياة الانسان على سطح الأرض لا يستند الى وثائق مدونة ولا يعتمد على أسانيد مرسومة، وانما يغلب عليه الحدس والتخمين ، ويغلب عليه القياس فى كثير من الأحيان . وعلماء اللغة أنفسهم يعترفون بهذا ، ويذكرون أن أقدم ما وقعت عليه أيديهم من الوثائق والأسانيد يعد حديثا بالقياس الى الزمن الذى عمره الانسان على سطح الأرض .

ولعلماء اللغة كثير من المذاهب والآراء فى تاريخ اللغات الأولى وفى دراسة نشأتها وتطورها منذ بداية الحياة على الأرض [١] . وأهم هذه المذاهب والآراء « المذهب الذى يقرر أن اللغة الانسانية نشأت من الأصوات الطبيعية — أصوات التعبير الطبيعى عن الانفعالات وأصوات الحيوان وأصوات مظاهر الطبيعة والأصوات التى تحدثها الأفعال عند وقوعها كصوت القطع والكسر والضرب .. الخ — وسارت فى طريق الرقى شيئا فشيئا تبعا لارتقاء العقلية الانسانية وتقدم الحضارة واتساع نطاق الحياة الاجتماعية وتعدد حاجات الانسان .. وما الى ذلك . وقد ذهب الى هذا الرأى معظم المحدثين من علماء اللغة ، وذهب الى مثله من قبل هؤلاء كثير من فلاسفة العصور القديمة ومن مؤلفى العرب فى العصور الوسطى ، فقد تحدث عنه ابن جنى — المتوفى سنة ٣٩٢ هـ —

---

(١) يمكن الوقوف على أشهر ما قيل عن نشأة اللغة وتطورها بالرجوع الى كتاب :

« علم اللغة » للدكتور على عبد الواحد وافى — الفصل الاول — نشأة اللغة الانسانية وتطورها .

فى كتابه الخصائص ، فى أسلوب يدل على قدمه وكثرة القائلين به من قبله . وعلى حسب هذه النظرية يكون الانسان قد افتتح هذه السبيل بأصواته الطبيعية التى تعبر عن الانفعـالات كأصوات الفرح والحزن والرعب .. وما اليهـا ، وبمحاكاة أصـوات الحيوان ومظاهر الطبيعـة والأشياء كدوى الريح وحنين الرعد وخرير الماء وحفيف الشجر وجعجعة الرحى وصرير الباب وصوت الضرب والقطع .. وكان يقصد من هذه المحاكاة التعبير عن الشىء الذى يصـدر عنه الصوت المحاكى أو عما يلازمه أو يصاحبه من حالات وشئون . واستخدم فى هـذه المحاكاة ما زود به من قدرة على لفظ أصوات مركبة ذات مقاطع . وكانت لغته فى مبدأ أمرها محـدودة الألفاظ قليلة التنوع قريبـة الشبه بالأصوات الطبيعية التى أخـذت عنها ، قاصرة الدلالة على المقصود . ولذلك كان لابد لها من مساعد يصحبها فيوضح مدلولاتها ويعين على ادراك ما ترمى اليه . وقد وجد الانسان خير مساعد لها فى الاشارات اليدوية والحركات الجسمية . وهذا المساعد الارادى قد نشأ هو نفسه عن الحركات الفطرية التى تصحب الانفعالات ؛ فكان فى مبدأ أمره مجرد محاكاة ارادية لهذه الحركات ، ثم توسع الانسان فى استخدامه فحاكى به أشكال الأشياء وحجومها وصفاتها .. وما الى ذلك ، فازدادت أهميتـه فى الحديث ، وسد فراغا كبيرا فى اللغة الصوتية . ثم أخذت هذه اللغة يتسع نطاقها تبعا لارتقاء التفكير واتساع حاجات الانسان ومظاهر حضارته ، وأخذت هذه اللغة تبعد عن أصولها الأولى تحت تأثير عوامل كثيرة كالتطورات الطبيعية التى تعتور الصوت وأعضاء النطق وكعلاقات المجاورة والمشابهة التى تعتور الدلالات . — وهذه النظرية هى أدنى نظريات هذا البحث الى الصحة وأقربها الى المعقول وأكثرها اتفاقا مع طبيعة الأمور وسنن النشوء والارتقـاء الخاضعة لهـا الكائنات وظواهر الطبيعة والنظم الاجتماعية . وهى الى هذا وذاك تفسر الأسلوب الذى سار عليه الانسان فى مبدأ الأمر فى وضع أصوات معينة لمسميات خاصة ، والعوامل التى

وجهته الى هذا الأسلوب دون غيره . ومن أهم أدلتها أن المراحل التى تقررها بصـدد اللغة الانسـانية تتفق فى كثير من وجوهها مع مراحل الارتقاء اللغوى عنـد الطفل .. ، ومن المقرر أن المراحل التى يجتازها الطفل فى مظهر ما من مظاهر حيـاته تمثل المراحل التى اجتـازها النوع الانسانى فى هذا المظهر [١] . » على حسب ما تنادى به نظرية التلخيص العام .

ويذكر الأستاذ جوزيف فندريس « أن اللغة بدأت بصفة انفعالية محضة عند ذلك السلف البعيد الذى لم يكن مخه صالحا للتفكير .. ولعلها كانت فى الأصل مجرد غنـاء ينظم بوزنه حركة المشى أو العمل اليدوى ، أو كانت مجرد صيحة كصيحة الحيوان تعبر عن الألم أو الفرح وتكشف عن خوف أو عن رغبة فى الغذاء . بعد ذلك لعل الصيحة اعتبرت بعد أن زودت بقيمة رمزية كأنها اشـارة قابلة لأن يكررها آخرون . ولعل الانسان وقد وجد فى متناول يده هذا المسلك المريح ، قد استعمله للاتصال ببنى جنسه أو لاثارتهم الى عمل ما أو لمنعهم منه . ولابد أن اللغة قبل أن تكون وسيلة للتفكير كانت فى الواقع وسيلة للفعل وواحدة من أنجع الوسائل التى مكن منها للانسـان . وما أن استيقظ فى ذهن الانسان شعوره بالعـلامة حتى راح يوسع من شأن هـذا الاختراع العجيب . وكان تقدم الجهاز الصوتى يسير بنفس الخطى مع تقدم المخ . وكان تثبيت اللغة فى داخل الحشود الانسانية الأولى يسير على نفس القوانين التى تحكم كل مجتمع ؛ وبوجـه خاص كان أفراد كل جماعة يلتزمون فى احتفالاتهم الجماعية نفس المظاهرات الصوتية أو الغنائية . وهكذا كانت عنـاصر الصـياح أو الغناء تصبح مزودة بقيمـة رمزية يستبقيها كل فرد فى نفسه لاستعماله الشخصى . ثم قليلا قليلا ، وبفضل

(١) على عبد الواحد وافى : علم اللغة ـ الفصل الاول ـ نشأة اللغة الانسانية وتطورها ص ٧٧ ـ ٧٩

الاتساع المتزايد فى التبادل الاجتماعى تكون أخيرا هذا الجهاز المعقد الذى لا يجارى فى ثرائه ، ليكون وسيلة للتعبير عن العواطف والأفكار .. عن كل العواطف والأفكار [1] . »

ويرى الدكتور چون فريزر أنه قد أثرت فى نشأة اللغات وتطورها عوامل كثيرة ، خص بالذكر منها النظرية القائلة بأن الأصوات الطبيعية هى أصل اللغات ، والنظرية التى تفترض أن حركات الجسم واليدين والرجلين كانت تصحبها صيحات تصبح فى محيط الأسرة أو الجماعة على مر الزمن قاعدة مقررة ، فاذا ما أجمع أعضاء جماعة ما على اخراج نفس الأصوات حين يمدون أيديهم أو يتطلعون الى الشمس أو يحدقون فى ركن مظلم ، أصبحت هذه الأصوات تعنى الشىء الذى يشيرون اليه أو العمل الذى يقومون به . ولئن كان الدكتور چون فريزر يستصعب معرفة الطريقة التى تمت بها تسمية المعنويات كالصدق والعدالة والأمل ، فانه يستعين بتاريخ اللغات المدونة ليقول : « ان ألفاظا وضعت فى الأصل للدلالة على أشياء مرئية ملموسة ، قد انتقلت وما زالت تنتقل من هذا المعنى الأصلى للدلالة على المعنويات ، وكان من السهل أن تكتسب بعض الكلمات معانى جديدة لم يكن معظمها مما يتوقعه الانسان ، وذلك بواسطة سلسلة طويلة معقدة من تداعى المعانى » . ومن الأمثلة التى يضربها لذلك أن الكلمة اللاتينية Anima ومعناها النفس كان معناها فى الأصل التنفس ، واستدل على ذلك بعلاقة هذا اللفظ الأكيدة بالكلمتين السكسونيتين Aniti ومعناها يتنفس « وأنيلاس » Anilas ، ومعناها الريح ، فلما نشأت فكرة الروح ، وارتبط وجودها فى الجسم أو مغادرتها اياه باستمرار التنفس أو انقطاعه أصبح مما لا مفر منه تقريبا أن يطلق اسم الشىء الذى تدركه الحواس على

(١) ج . فندريس : اللغة – تعريب عبد الحميد الدواخلى ومحمد القصاص ٣٨ ـ ٣٩ .

شيء آخر لا تدركه [1] » .

وليس ثمة خلاف جوهرى بين أكثر العلماء فى نشأة اللغة وفى النظام الذى سارت عليه فى نموها وتطورها ؛ فكلهم أو أكثرهم يكادون يجمعون على أن الجماعات البشرية سارت فى تطورها اللغوى على النحو الذى يسير عليه الطفل فى هذا التطور . فحياة الطفل يمكن أن تهدينا الى كثير مما كانت عليه البشرية فى عصورها الأولى قبل أن يكون لها تاريخ مسطور . وكل دور من أدوار حياة الطفل أو كل مظهر من مظاهر حياته يقابله دور من أدوار حياة الجنس أو مظهر من مظاهر هذه الحياة . والطفل لا يعيد أدوار حياة الجنس وأطوارها كاملة بدقائقها وتفاصيلها ولكنه يلخصها ، ويعيد ما شاع وثبت واستقام من خصائصها ومظاهرها . أى أن خلاصة ما مرت به البشرية من الأطوار ولباب ما اكتسبته من التجارب والخبرات ، كل ذلك يظهر فى حياة الفرد بالتدريج على النحو الذى ظهر به فى حياة الجنس . وما مرت به البشرية من أطوار النمو وأدوار الترقى وما اكتسبته من التجارب والخبرات فى الآماد الزمنية المترامية التى لا يتصور حسابها ، تجلو لنا حياة الفرد صوره المصغرة المركزة فى سنوات معدودات ؛ كأنما حياة الفرد مرآة مقوسة تنعكس عليها حياة الجنس . هذا هو جماع نظرية التلخيص العام التى نشرها وكملها « هيكل » Haekel الألمانى ، فهى لذلك تنسب اليه ، أو نظرية تلخيص الحضارات Culture Epoch Theory كما نادى بها « ستانلى هول » ، وسماها بهذا الاسم . وكثيرا ما يلجأ العلماء والباحثون الى هذه النظرية فى تفسير كثير من مظاهر الحياة ، وفى الاهتداء الى كثير

---

(1) ومن الأمثلة لذلك فى لغتنا كلمة النفس ذاتها فانها من النفس والروح من الريح، والرحمة من الرحم والملاحة من الملح ، والصباحة من الصبح ، والمساعدة من الساعد ، والانفة من الانف ، والشمم من الشم والرياسة من الرأس ، والحياة من الحيا ، وكف بمعنى منع أو وصد من الكف ، وأحصى بمعنى عد من الحصى ، ومثلها الفعل الانجليزى Calculate بمعنى حسب من Calculus بمعنى الحصاة أو الحجر .

مما كانت عليه الحياة قبل عصور التاريخ المسطور . والقول بأن التاريخ يعيد نفسه ، يمكن أن نجد له من هذه النظرية سندا وتفسيرا .

وقد نستطيع أن نتصور جماعة أو جماعات من الناس — على بقعة من الأرض أو على بقاع متجاورة أو غير متجاورة منها — فى أول عهد الناس بالحياة على الأرض ، قد استخدموا الجهاز الصوتى واستخدموا الحواس وأعضاء الجسم وملامح الوجه فى سلوكهم اللغوى السمعى والبصرى . ويمكننا أن نتصور تطورهم وارتقاءهم فى هذا السلوك بنوعيه، وتصور ظهور البواكير الأولى من المسلك اللغــوى السمعى والبصرى — أو من المسالك اللغوية بنوعيها السمعى والبصرى — وتطور الناس وارتقاءهم فى هذا المسلك بنوعيه على مر العصور بالتدريج . يمكننا أن نتصور نشأة اللغة الأولى — بالمعنى الضيق لكلمة اللغة — او اللغات الأولى التى يتقارب بعضها من بعض او يتبعـد بعضها عن بعض على حسب الظروف والأحوال ، ظروف الجوار والقربى وتبادل المنــافع والحاجات ، وأحوال الغارة والغزو والسيطرة والخضوع للسلطــان . ونستطيع أن نتصور مرور الأزمنة والعصور على الجماعات البشرية الأولى وهى تصعد فى سلم التطور والترقى ، وما تعرضت له تلك الجماعات من أسباب الاتصال التى تتعرض لها الجماعات فى عصرنا هذا ، كالجوار ووشائج القربى وتبادل المنافع وكالغارة والغزو والسيطرة وانتشــار النفوذ والسلطان ، ونتصور ما يستتبعه هذا كله من نمو لغــات هذه الجماعات وتطورها وتنوعها وتعديل عناصرها الأصلية واستقائها مادة جديدة من موارد خارجية[1] .

---

(١) هذا الى أن اللغة ـ كمايقول الدكتور جون فريزر ـ تكون دائما فى أفواه من يتكلم بها من أهلهـا ٠وهى تنتقل من جيل الى جيل بالمحاكاة. والمحاكاة لا تكون على الدوام مطابقة للأصل ، فقد يحرف نطق كلمة ، ويشيع هذا التحريف حتى يصبح عاما ، فلا يبقى بعد ذلك تحريفا . ولذلك يقال أن اللغة تتطور بسبب ما يحدث فيهـا من أغلاط متسلسلة ٠

يمكننا أن تتصور اللغة الأولى – بالمعنى الضيق لكلمة اللغة – وقد نشأت مهلهلة ساذجة محدودة ، وخضعت لعوامل التطـور التى تخضع لها الكائنات ، فنمت وتطورت وانشعبت منها لهجـات – لغات خطاب عادية – لكل جماعة لهجة تتصل بالأصل اتصـالا شديدا فى أول الأمر . وأخذت كل لهجة تقوى وتنمو وتتطور ويزداد عدد المتعاملين بها وتبتعد عن الأصل شيئا فشيئا ، حتى أصبحت لغة لها نظمها وخصائصها ومميزاتها . ثم أخذت هى الأخرى تخضع لما خضعت أمها له ، وأخـذ يحل بها ماحل بأمها ، فانشعبت منها لهجات أخرى بحكم أنظمة التطور وقوانين الارتقاء .. وهكذا دواليك [1] .

ويحدث فى تاريخ كل أمة « أن تصطرع اللهجات فيما بينها ويشـتد اصطراعها ويستمر . وتكون النتيجة أن تتغلب احدى اللهجات المصطرعة على أخواتها أو على معظم أخواتها – لأسباب يذكرها علماء اللغـة بالتفصيل – فتصبح اللهجة الغالبة ، ويطلق عليها اللغة الرسمية أو اللغة القومية أو اللغة الفصحى أو لغة الكتابة والتدوين . ويكون من نتيجة هذا الفوز أن يتعلمها النشء فى المدارس ، ويجـرى بها تعليم العلوم والفنـون وتستخدمها الدولة فى تعاملها الرسمى الهيئات والأفـراد ،

---

(١) بهذا الاجمال تستطيع أن نعلل وجود هذا العدد الضخم من اللغات التى تنطق بها البشرية الآن، ووجود اللهجـات الكثيرة المختلفة المتفرعة من اللغة الواحدة فى العصر الواحد . ونحن نلمس هذا فى عصرنا الحاضر وفى بيئتنا المصرية : فسكان الدلتا – كما يقـول الدكتـور على عبد الواحد وافى – تختلف لهجتهم عن لهجة سكان الصعيد ، وكلتاهما منشعبة من أصل واحد . وسـكان الدلتا أنفسهم يختلفون فيما بينهـم فى لهجاتهم اختلافا ملحوظا على حسب مواطنهم من الدلتا ، وكذلك سكان الصعيد . ومن العسير اسر امة من الأمم على ان يتعامل أفرادها بلهجـة واحدة أو بلسان واحد ، كما أنه من العسير تعميم لغة عالمية تتعامل بهـا الأمم والشعوب جميعا دون أن تتشعب منها بمرور الزمن لغات ولهجات ، ذلك من العسـير لأنه ينافى قوانين التطور ، ويجافى طبائع الأشياء .

، تستعملها الهيئات فى تعاملها الرسمى بعضها مع بعض ، ويصطنعها الأفراد فى الانتاج الفكرى وفى كثير من نـواحى الحياة كالتأليف والترجمة واصدار الصحف والمجلات والمكاتبات والخطابة والمحاضرة والمناظرة .. الخ [1] » . وهى مع هذا لا تبقى كما هى وانما تنمو وتتطور فى نظمها وفى خصائصها ، وفى ألفاظها وفى دلالات ألفاظها على المعانى ، وتستقى مادة جديدة من موارد خارجية ، وتعدل من عناصرها الأصلية باستمرار .

« وكما أن لغة المحادثة — أو لغة الخطاب العادية — تنشعب الى لهجات مختلفة تبعا لاختلاف الأقاليم ومايحيط بكل اقليم من الظروف وما يمتاز به من الخصائص ، فان اللغة الرسمية أو اللغة الفصحى أو لغة الكتابة والتدوين تنشعب كذلك الى شعب مختلفة تبعا لاختلاف فنون القول التى تستخدمها ، وما يمتاز به كل فن منها : فنجـد للشعر لغته ، وللنثر الأدبى لغته ، وللخطابة لغتها ، وللقصة لغتها ، ونجـد لكل من الرسائل والتاريخ والقانون وتدوين العلوم .. لغته الخاصـة به ، ذلك لأن كل فن من هذه الفنون يختلف عما عـداه فى طبيعته وأغـراضه البيانية ومناهج الاستدلال فيه ، ومقدار صـلته بكل من النـاحيتين الوجدانية والادراكية ، ومدى اقبال الجمهور عليـه وأثره فى نفسه وتلاؤمه مع اتجاهاته وحاجاته ، ومبلغ نشاط المشتغلين به ، وما يخترعونه فيه من اصـطلاحات ويدخلونه من أساليب ويقتبسونه عن اللغـات الأجنبية من مفردات وأفكار .. الخ . والاختلاف فى هذه الأمور وما اليها يؤدى حتما الى اختلاف كل فن من الفنون السـالف ذكرها عما عداه فى مفرداته وأساليبه ومعانيه وأفكاره وطريقة علاجه للحقائق .. وما الى ذلك . وقد تتسع مسافة الخلف بين هذه الفنون فتصبح لغة كل منها أشبه شىء بلغة مستقلة . وهذا هو المشاهد الآن فى كثير من اللغـات الراقية .

---

(1) على عبد الواحد وافى : علم اللغة ــ الفصل الخامس ــ تفرع اللغة الواحدة الى لهجات ولغات .

فبمجرد سماع عبارة فى اللغة العربية أو الانجليزية أو الفرنسية أو غيرها من اللغات الراقية يستطاع بسهولة معرفة الفن الذى تتصل به : فعلى ضوء مفرداتها وأسلوبها ونظمها وتراكيبها وطريقة ابانتها عن الحقائق .... يستطاع بسهولة الحكم ان كانت شعرا أو خطابة أو كتابة رسائل أو مقالا صحفيا أو بحثا علميا .. »

« ومن أهم شعب اللغة الفصحى ما يسمونه لغة الأدب ، وهى التى تستخدم فى الأدب نثره وشعره . وتمتاز هذه الشعبة عن أخواتها بأن ما يتخذه غيرها وسيلة تتخذه هى غاية ، أو توجه اليه على الأقل أكبر قسط من العناية . ففى جميع الشعب الأخرى — لغة العلوم ولغة الفلسفة ولغة التاريخ .. — يتخذ الكلام مجرد وسيلة للتعبير عن الحقائق ، أما فى هذه الشعبة فيتخذ البيان نفسه غرضا فى ذاته ويوجه الى تجويده أكبر قسط من المجهود ، فأهم ما يقام له وزن فى لغة الأدب هو جمال القول ، ورقة الأسلوب ، وحسن البيان ، وفصاحة الكلام ، وبلاغة التعبير .. الخ . وتنقسم الآداب نفسها الى فنون كثيرة أهمها الشعر وملحقاته ، والنثر الأدبى ، والخطابة ، والقصة . ويختلف كل فن من هذه الفنون عن اخوته فى طبيعته ، وموضوعاته ، ومواطن استخدامه ومقدار صلته بالوجدان والادراك ، ومبلغ نشاط المشتغلين به ، وما يناله من تطور وتجديد ، وما يرمى اليه من أغراض .. الخ . وقد ترتب على ذلك أن كان لكل فن منها خصائصه اللغوية ومميزاته فى النظم والوزن والتأليف الموسيقى ، وجرس الألفاظ ، وتركيب الجمل ، وطريقة الاستدلال ، وشرح الحقائق ، ومنحى الأسلوب . وأهم ما يمتاز به الشعر عن غيره أنه يتجه أولا وبالذات الى مخاطبة الوجدان والعواطف لا الادراك والتفكير ، وأن غرضه الأساسى الايحاء بالحقائق والاحساسات لا شرح المسائل وتقريبها الى الأذهان . ولذلك يظهر فيه تعمد الغموض والميل الى الابهام ، ويسيطر على أساليبه الخيال ، ويكثر فى عباراته التشبيه واستخدام الكلمات والعبارات فى غير ما وضعت له عن

طريق الكناية والمجاز ، ويبدو فيه النفور من تحليل الحقائق وكراهته التعمق فى الشرح والاستدلال . أما نظم العبارات فى أوزان خاصة فليس شرطا أساسيا فى الشعر : فاذا توفرت الصفات السابقة فى كلام منثور اعتبر شعرا فى الاصلاح الأدبى ، وان جنح كلام منظوم الى الشرح والاستدلال والتعمق فى توضيح الحقائق ، وتغلبت فيه وجهة الدلالة على وجهة الايحاء ، فانه لا يعد شعرا على الرغم من أوزانه وقوافيه [1] »

---

(١) على عبد الواحد وافى : علم اللغة ـ الفصل الخامس ـ اختلاف مناحى اللغة الفصحى باختلاف فنون القول .

(١٣)

فاذا رجعنا الى جزيرة العرب قبل الاسلام وجدنا أن سكانها كانوا يفكرون ويتفاهمون ويعبرون عن أنفسهم ويتواصلون بواسطة لهجات كثيرة متطورة منحدرة عن أصل واحد أو عن أصول متقاربة : كانوا يستخدمون هذه اللهجات فى مسلكهم اللغوى العادى عندما يتحدث بعضهم الى بعض ويفضى بعضهم الى بعض ويناقش بعضهم بعضاً ويجادله ، وعندما يتفاهم بعضهم مع بعض للتعاون على تحقيق منفعة من المنافع أو تدبير أمر من الأمور . وكانوا يصطنعونها فى حالات الانتاج الفكرى : فيما يقولون من فنون الشعر وفيما يقولون من الخطب وفيما يصدر عنهم من الحكم والأمثال وفيما يروون من الأيام والسير والأساطير . ولم يكن العرب فى عهودهم تلك الخوالى يقتصرون على لهجاتهم فى التفاهم والاتصال والانتاج الفكرى : لم يكونوا يقتصرون على المسلك اللغوى السمعى وحده ، ولكنهم كانوا يلجئون الى المسلك اللغوى البصرى يوضحون به ما غمض من مسلكهم اللغوى السمعى ويفسرونه ؛ ويؤثرون به على سامعيهم ، فهو يصدر عنهم فى هذه الحالةمصاحبا للمسلك اللغوى السمعى . وقد كانوا يصطنعونه مستقلا فى بعض الأحيان للتفاهم والاتصال ولتحقيق بعض الأغراض . كان العرب قبل الاسلام يصطنعون الاشارات والحركات والأفعال — وما اليها من علامات اللغة البصرية — الى جانب لهجاتهم التى يصطنعونها فى حالات التفاهم والاتصال والانتاج الفكرى ، وكانوا يصطنعونها مستقلة عن هذه اللهجات فى بعض الأحيان . وكانت قلة منهم تستخدم الكتابة — والكتابة لغة بصرية تقابل الكلام فى اللغة السمعية — فى تفاهمها واتصالها وفى تسجيل انتاجها الفكرى .

وتروى لنا كتب الأدب وكتب التاريخ أن هذه اللهجات كان بعضها يختلف عن بعض من ناحية الألفاظ ومن ناحية دلالة الألفاظ على المعانى ومن ناحية تركيب الجمل وصوغ العبارات ، وأن أصحابها كانوا يجدون فى التفاهم والاتصال عقبات تهون أو تشق على حسب ما كان بين اللهجات من القرب أو البعد . وقد كانت هذه اللهجات يتصل بعضها ببعض ويؤثر بعضها فى بعض بناء على ما كان يحدث بين أصحابها من أنواع الاتصال . وكانت هذه اللهجات يصطرع بعضها مع بعض تبعا لاحتكاك أصحابها واصطراعهم بعضهم مع بعض . وكان منها ما يمتاز بسعة انتشاره وامتداد نفوذه وكثرة المتعاملين به بناء على ما كان أصحابه يمتازون به من القوةوالغنى وامتداد النفوذ والسلطان . وقد قدر للهجة قريش أن تظهر على اللهجات جميعها قبيل الاسلام ، لأسباب فصلتها كتب الأدب وكتب التاريخ ، ومن ثم أخذت هذه اللهجة سبيلها الى أن تكون لهجة مشتركة أو لغة مشتركة يلائم أصحاب اللهجات الأخرى بينها وبين لهجاتهم ، ويتعلمونها لضرورة الاتصال فى المحافل والمجامع والأسواق العامة ، ويجرون بها ألسنتهم فيما ينافسون به القرشيين فى المحافل والمجامع والأسواق العامة من فنون الشعر وضروب النثر . ومع ذلك فقد كانوا يحتفظون بلهجاتهم الأصيلة ويصطنعونها فى التفاهم والاتصال وفى الانتاج الفكرى اذا خلا بعضهم الى بعض .

وكان ظهور الاسلام من الأسباب المباشرة التى أتمت الفوز للهجة قريش وجعلتها لغة مشتركة أو لغة رسمية للداخلين فى حوزة الاسلام جميعا . فقد كان النبى عليه السلام من قريش ، وقد نزل القرآن على النبى بلسان قريش ، وقد روى القرآن أخبار الأولين وأخبار الآخرين ، ورسم للدولة دستورها ، وفصل لها نظمها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية بهذا اللسان . وكان لابد للداخلين فى دين الله وللخاضعين لسلطان المسلمين من أن يتعلموا لسان قريش ويكتسبوا مسلكها اللغوى

بأنواعه المختلفة . ومن هنا أصبحت لهجة قريش هى اللغة الرسمية أو هى اللغة المشتركة أو هى اللغة الفصحى — لغة الكتابة والتدوين — يتعلمها الداخلون فى الاسلام ويتعلمها الخاضعون لسلطان المسلمين كى يلتئموا مع الدولة الجديدة ويندمجوا فيها ويشاركوا فى بنائها ، وكى يكون لهم من المنافع والمغانم والأفياء نصيب .

وكان ظهور الاسلام من العوامل القوية التى أدت الى نمو لغة قريش وتطورها وتنوعها بما جاء به على هذا اللسان من الأخبار والسير والنظم والقوانين والمثل العليا .. وما الى ذلك من الأفكار الجديدة العديدة التى لم يكن للناس بها عهد والتى برزت للناس بلسان عربى مبين فى كتاب عجب فصلت آياته من لدن حكيم خبير . وكان ظهور الاسلام من العوامل القوية التى أدت الى نمو لغة قريش وتطورها وتنوعها بما جرى على لسان النبى الكريم من الأقوال والأحاديث ، وبما جرى على لسان الصحابة العلماء وعلى لسان الأئمة من الخطب والأقوال ومن الشرح والتفسير ومن التشريع للأمة الفتية على هدى من كتاب الله وسنة الرسول . وكذلك الحال فيما يختص بما كان يجرى على ألسنة دعاة الدين الجديد وأنصاره وعلى ألسنة شانئيه وخصومه من ضروب الشعر وفنون النثر .

ومنذ ظهور الاسلام أخذت الكتابة تنتشر شيئا فشيئا وأخذت القراءة بالعين تنتشر معها كذلك شيئا فشيئا . والكتابة والقراءة بالعين من اللغة البصرية التى كانت قبل الاسلام لا تكاد تتجاوز الاشارات والحركات والأفعال الا بقدر ضئيل . وكان الاسلام منذ اللحظة الأولى يحث الناس على طلب العلم ويغريهم به ، ويحبب اليهم الرحلة له ولو كان من الصين . وكان يثيب على تعليم الكتابة والقراءة أحسن المثوبة : اذ كان الانسان يستطيع فى بعض الأحيان أن يفتدى نفسه ويفك رقبته بتعليم عدد من الصبيان أن يكتبوا ويقرءوا . وقد كان أول ما نزل من القرآن أمرا للناس بالقراءة ، ثم تواتر الأمر بها والحث عليها والترغيب

فيها بعد ذلك فى كثير من مواطن الكتاب .. الخ . وقد دعا الاسلام منذ اللحظة الأولى الى تعلم لغات الأمم الأخرى والى حذق هذه اللغات ، فقد روى عن النبى أنه قال « تعلموا لسان يهود » وأنه قال : « من تعلم لغة قوم أمن مكرهم » .. الخ ونهج الخلفاء والحكام من بعده منهجه ، وساروا على سنته ، وتوسعوا فى ذلك بالتدريج بشكل ظهر أثره واضحا فى أواخر عهد بنى أمية وفى عهد بنى العباس .

وبانتشار الاسلام واتساع رقعته انتشرت معه لغته الرسمية وانتقلت الى الشام والى العراق والى مصر ، والى غير الشام والعراق ومصر من البلاد التى امتد اليها الفتح العربى وأخضعها لسلطانه . وكان من الطبيعى أن يصطنع الفاتحون الغالبون لغتهم الرسمية فى تفاهمهم مع سكان الأمم المغلوبة وفى اتصالهم بهم . وكان من الطبيعى أن يفرض الفاتحون الغالبون مسلكهم اللغوى الرسمى على المغلوبين فرضا ، لينتشر الدين الجديد ويستمكن فى النفوس والأفئدة من جهة ، ولينتشر السلطان السياسى المدنى ويستمكن فى البلاد المفتوحة المغلوبة من جهة أخرى . ومن هنا أصبحت لغة قريش هى لغة الدولة أو هى اللغة الرسمية فى البلاد المفتوحة جميعها : تعلم فى مدارسها ويجرى التعامل بها فى كثير من نواحى الحياة ، وعلى الأخص النواحى الدينية والنواحى الرسمية . وكان من الطبيعى أن يستجيب أهل البلاد المفتوحة لهذا كله ، فقد دخلوا فى الدين الجديد أفواجا عن عقيدة فيه وايمان به ، لأنه أطعمهم من جوع وآمنهم من خوف ، وأخرجهم من ضلال الى هدى ومن ظلمات الى نور ، ومن ظلم وجور ورق الى عدل واحسان وحرية ومساواة . وقد وجد أهل البلاد المفتوحة — لأسباب كثيرة تبسطها كتب الأدب وكتب التاريخ — انه لابد لهم من أن يصطنعوا لسان الفاتحين فى التفاهم والتعامل والاتصال ، وأنه لابد لهم من أن يصطنعوا لسان الفاتحين ولغتهم الرسمية فى انتاجهم الفكرى أيضا : فيما يقولون من فنون الشعر وفيما ينشئون من ضروب النثر الأدبى ، وفيما يؤلفون من العلوم والفنون ،

وفيما ينقلون من ألوان تراثهم الناصع الراقي الذى سبقوا به الفاتحين . لقد فتحت فارس وغربت الهند وغلبت الروم ودخلت مصر فى دين الله ، ولكن أدب الفرس وحكمة الهند وعلم الروم وحضارة مصر ، كل ذلك انتقل الى الغالبين الفاتحين بلسانهم الذى فرضوه على المغلوبين فرضا . انتقلت الحضارات والثقافات الماضية الخالدة ، أو انتقل التراث الانسانى الخالد بأنواعه ونواحيه المختلفة الى العرب والمسلمين ، وفصل ذلك كله فى لغتهم تفصيلا . ولم يكن الغالبون الفاتحون متعنتين ولا متعصبين وانما كانوا كراما مساميح ، وكانوا تواقين الى المزيد من العلم والمعرفة ، سعائين الى الكمال ، نزاعين الى بلوغ ما لم يبلغوه ؛ كان توقهم وسعيهم ونزوعهم الى ذلك كله من الأمور التى لاحد لها . فقد أباحوا للمغلوبين أن ينقلوا تراثهم الى لغة الغالبين ، وأتاحوا لهم فى هذه السبيل كثيرا من الفرص ، وشجعوهم على ذلك وأثابوهم من الناحيتين الأدبية والمادية . فانكب هؤلاء على اللغة الرسمية — لغة قريش — يتعلمونها ويعلمون أبناءهم وغير أبنائهم اياها، وأقبلوا عليها يتدارسونها ، وينقلون اليها تراث الانسانية وحضارتها ويضعون بها ما ينشئونه وما يضيفونه الى التراث من ضروب الفنون وأنواع العلوم وما اليها من نتاج القرائح وثمار التفكير .

ولا نكاد نضرب فى القرنين الثانى والثالث للهجرة حتى نجد حركة الترجمة والنقل قائمة على أشدها ، وحتى نجد حركة التأليف المتأثر بالنقل والترجمة نشيطة شديدة أيضا ، وحتى نجد تدوين تراث العرب السابق قائما على قدم وساق ، وحتى نجد الانتاج الجديد فى فنون الشعر وضروب النثر يتطور ويزداد ويتنوع بشكل لا يكاد يتصور . ومن قبل القرنين الثانى والثالث للهجرة وفى أثناء هذين القرنين وبعدهما ، نشأت العلوم الدينية ونمت وتطورت وتنوعت ، ونشأت علوم اللغة ونمت وتطورت وتنوعت أيضا . ولا تكاد تمر قرون أخرى بعد القرنين الثانى والثالث للهجرة حتى نجد عيون التراث البشرى الخالد على اختلاف أنواعه ومواطنه وأصحابه وأزمانه ، منقولة الى لسان العرب مدونة بلغتهم

الرسمية الفصحى ، وحتى نجد العلوم الدينية على اختلاف أنواعها وعلوم اللغة على اختلاف أنواعها كذلك ، مدونة مسطورة بلغة العرب الفصحى وبلسانهم الرسمى الذى هو لسان قريش فى الأصل وفى مبدأ الأمر .

وقد بدأ التفكير فى وضع ضوابط الكلام وقواعد النطق والصحيح فى صدر الاسلام — فى أيام عمر على ما ترجح الروايات — ثم وضعت علوم اللغة الأخرى بعد ذلك بالتدريج وعلى مر الزمن . ونمت هذه العلوم وتطورت وتنوعت بتوالى العصور والقرون ، ودون فيها من المؤلفات والموسوعات ما يضيق عن حصره هذا المقام . وقد يكفى أن نذكر : « أن علوم اللغة العربية بلغت فى القرن السادس للهجرة اثنى عشر علما [1] ، هى : علم اللغة ويبحث عن المفردات فى جواهرها ومواردها ، وعلم الصرف ويبحث عن المفردات فى هيئتها ، وعلم الاشتقاق ويبحث عن المفردات فى نسبة بعضها لبعض ، وعلم النحو ويبحث عن المركبات الموزونة وغير الموزونة من حيث تأديتها المعنى الأصلى، وعلم المعانى ويبحث عن المركبات الموزونة وغير الموزونة من حيث افادة معانى فوق المعنى الأصلى، وعلم البيان ويبحث عن المركبات الموزونة وغير الموزونة من حيث مراتب الافادة الثانية فى الوضوح — ويلحق البديع بعلم البيان وعلم المعانى باعتباره تابعا ومكملا لهما — وعلم العروض ويبحث عن المركبات الموزونة فقط من حيث الوزن ، وعلم القوافى ويبحث عن المركبات الموزونة فقط من حيث الأواخر ، ويلى العلوم السابقة — وهى أصول — علوم أخرى هى : علم النقش والرسم (الاملاء والخط) ، وعلم صنع النظم (قرض الشعر) وعلم صنع النثر (الانشاء)، وعلم التاريخ ومنه المحاضرات .

---

(١) أمين الخولى : فن القول ص ٣٨ — ٣٩، — عن السبكى فى «عروس الأفراح » ١ : ٥١ شروح التلخيص ، الذى ينقل عن الزمخشرى المتوفى قريبا من عصر ابن الانبارى — ٥٣٨ هـ ، أن هذه العلوم اثنا عشر علما .

(١٤)

وقد وسعت اللغة الرسمية هذا كله ولم تضق به ، وتطورت مع هذا كله وألانت له ، ولم تبق على ما كانت عليه قبل الاسلام من نواحى ألفاظها ودلالة ألفاظها على المعانى وتكوين جملها وصوغ عباراتها . وسعت اللغة الرسمية ما أتى به الاسلام ممثلا فى كتاب الله وأحاديث الرسول وخطبه وأقواله ، وما أتى به الخلفاء والأئمة والعلماء من بعده ، ووسعت ما نقل اليها من التراث البشرى بما يشتمل عليه من أنواع العلوم وألوان الفنون ، ووسعت ما ألف بها واستحدث فيها من أنواع العلوم وألوان الفنون . وكان رجال الدولة ورعاياها فى العصور الاسلامية أيام الأمويين والعباسيين ، كراما مساميح ، وكانوا مجتهدين مندفعين الى أمام ؛ لم يضنوا ولم يبخلوا ولم يكسلوا ولم يجمدوا ولم يندفعوا الى وراء ، ولكنهم وسعوا لغتهم ونموها وطوروها ونوعوها من جميع النواحى . ولو قد حاولوا أن يقفوا بها كما كانت لما استطاعوا ولارتدوا عاجزين ، كما يرتد عاجزا كل مكابر يحاول أن يقف شريعة الكون وسنة الوجود من حيث التطور والارتقاء . كان نمو اللغة وتطورها وتنوعها من جميع النواحى ضربة لازب كما يقال ، فنمت وتطورت وتنوعت فى ألفاظها وفى دلالة ألفاظها على المعانى عن طريق التصريف والاشتقاق والوضع ، وعن طريق حشود الألفاظ التى نقلت اليها معربة من اللغات الأخرى — كالفارسية والهندية واليونانية والمصرية .. الخ — ونمت دلالات الألفاظ على المعانى وتطورت وتنوعت : فثمت حشود من الألفاظ العربية استيقظت بعد نوم لتدل على معانى جديدة لم تكن تدل عليها من قبل ، وثمت حشود من الألفاظ العربية اتسعت معانيها عما كانت عليه من قبل ، وثمت حشود استحدثت استحداثا وابتدعت ابتداعا عن طريق التصريف والاشتقاق والوضع لتواجه المعانى الجديدة

وتدل عليها . هذا الى جانب حشود الألفاظ الأجنبية التى حورت وعربت بشكل يتمشى مع اللسان العربى لتدل على المعانى التى كانت تدل عليها فى لغاتها قبل تعريبها . وألفاظ نامت بعد يقظة لأنها فقدت دلالتها أو لأنها أصبحت لا تلائم التطور والترقى ، وألفاظ كانت مستعملة من قبل لتدل على معانى معينة ، أصبحت تستعمل للدلالة على معانى أخرى .. الخ .

ولم تبق الجملة ، ولم تبق العبارة التى تنتظم عددا من الجمل ، على ما كانتا عليه قبل الاسلام من حيث تكوين الجملة وصوغ العبارة . فاذا تجاوزنا ركنى الاسناد والمكملات الاساسية التى لابد منها ، وجدنا أن الجملة قد نمت وتطورت وأن العبارة قد نمت وتطورت ، من حيث طول الجملة وتنظيم كلماتها ، ومن حيث طول العبارة وتنظيم جملها وربط بعضها ببعض . ولم نعد فى العصر الاسلامى وعصر بنى العباس نجد الجمل القصار والعبارات المفككة التى لا يكاد يربط بينها رابط ، تلك التى كان يطلق عليها « سجع الكهان » والتى كانت ملائمة لما كان عليه أصحابها من التطور فيما قبل الاسلام . وقد يكفى أن نرجع الى التراث الاسلامى فى أيام بنى أمية وفى عهود بنى العباس ، سواء أكان هذا التراث شعرا أم نثرا ، علما أم فنا ، منقولا الى اللغة الرسمية من اللغات الأخرى التى حفظت تراث البشرية أم مدونا عن العرب أنفسهم أم مؤلفا مبتكرا — لنكون صورة واضحة لنمو لغة قريش وتطورها وتنوعها على مر الزمن من نواحى الألفاظ ودلالة الألفاظ على المعانى ، وتكوين الجمل وصوغ العبارات .

ومن الأمور التى تحدثنا عنها من قبل أن المسلك اللغوى فى نموه وتطوره وتنوعه لا يسير على وتيرة واحدة عند مصطنعيه ، ولكنه يختلف من فرد الى فرد ومن بلد الى بلد ومن منطقة الى منطقة ومن اقليم الى اقليم ومن دولة الى أخرى ، ومن وقت الى وقت،على حسب عوامل الوراثة وظروف البيئات وعلى حسب توالى الأزمان والعصور ،

وعلى حسب قوانين النشوء والتطور والارتقاء . ولذلك نجد لغة قريش أو المسلك اللغوى الذى انتشر فى بقاع الدولة الاسلامية جميعها وأصبح لها مسلكا لغويا رسميا ، يختلف كذلك فى نموه وتطوره وتنوعه عند مصطنعيه ، من فرد الى فرد ومن بلد الى بلد ومن اقليم الى اقليم ومن دولة الى أخرى ومن وقت الى وقت . فهو فى البدو يختلف عنه فى الحضر ، وهو فى العراق يختلف عنه فى الحجاز ، وهو فى الحجاز يختلف عنه فى الشام وفى مصر وفى الأندلس .. الخ . وهو فى المكان الواحد يختلف من فرد الى فرد كما قلنا بحسب اختلاف الأفراد فى عوامل الوراثة وظروف البيئات ، ويختلف بحسب من يوجه اليهم من الأفراد وبحسب موضوعه والغرض منه كما بينا ذلك من قبل بالتفصيل. والرجوع الى التراث الاسلامى فى الأندلس وفى مصر والشام والحجاز والعراق .. وغيرها ، لعله يصور لنا اختلاف المسلك اللغوى فى نموه وتطوره وتنوعه من النواحى السابقة وغيرها أصدق تصوير. والرجوع الى هذا التراث فى مدينة معينة وفى زمن معين لعله يصور لنا اختلاف المسلك اللغوى بحسب اختلاف أصحابه وبحسب اختلاف من يوجه اليهم وبحسب اختلاف موضوعه والغرض منه . وقد كان أكثر الشعراء فى بغداد فى العصر العباسى الأول — مثلا — اذا أنشدوا الشعر أمام الخلفاء والأئمة والأمراء فى المديح والاستعطاف والاعتذار وطلب الرفد والعطاء وما الى ذلك ، يسيرون فى مسلكهم اللغوى على النحو الذى يرضى الخلفاء والأئمة والأمراء ، وعلى النظام الذى يستلزمه موضوع المسلك اللغوى والغرض منه . كانوا يسيرون على النحو الذى كان يسير عليه العرب الخلص فى عهد الأمويين ومن قبلهم من حيث فخامة اللفظ وضخامته وتنظيم الكلام وتقسيمه . ولكنهم اذا قالوا الشعر فيما بينهم وبين أنفسهم أو فى حضرة الجوارى والغلمان ، كانوا يسيرون فى مسلكهم اللغوى على النحو الذى يفهمه الجوارى والغلمان ، وعلى النظام الذى يرضى الجوارى والغلمان ، وعلى النمط الذى يمتع مصطنعيه ومستقبليه جميعا . « فالشاعر يتملق للأمة

أو يتملق للغلام لتكون الأمة أو ليكون الغلام وسيلة له عند مولاه ، ومن هنا نجد الشعر الذى يوجه الى الغلمان والى الجوارى ونجد الشعر الذى يتجاذبه أصحابه من الشعراء فى أنديتهم الأدبية التى يخلو فيها بعضهم الى بعض وفى أنديتهم الأدبية التى يخلون فيها الى الغلمان والجوارى وفى غير أنديتهم الأدبية من الأماكن ، نجد هذا الشعر يرق ويسهل ، ويسمح ويعذب حتى يوشك أن يكون لغة خطاب عادية[1] »

فاذا قال مسلم بن الوليد — مثلا — فى المدح :

موف على مهج واليوم ذو رهج   كأنه أجل يسعى الى أمل
ينال بالرفق ما يعيا الرجال به   كالموت مستعجلا يأتى على مهل

فانه يقول من شعر الأندية :

تدعى الشوق ان نأت   وتجنى اذا دنت
واعدتنا وأخلفتنا   أساءت وأحسنت
ان سلمى لو اتقت   ربها فى انصفت

واذا قال أبو نواس مثلا — فى مدح العباس بن عبد الله بن أبى جعفر المنصور :

أيها المنتاب عن عفره   لست من ليلى ولا سمره
لا أذود الطير عن شجر   قد بلوت المر من ثمره
فاتصل ان كنت متصلا   بقوى من أنت من وطره

رب فتيان ربأتهم   مسقط العيوق من سحره
فاتقوا بى ما يريبهم   ان تقوى الشر من حذره
وابن عم لا يكاشفنا   قد لبسناه على غمره
كمن الشنآن فيه لنا   ككمون النار فى حجره

---

(١) طه حسين : من محاضراته بكلية الآداب سنة ١٩٢٩ — ١٩٣٠ على ما نذكر .

يكتسى عثنونه زبدا فنصيلاه الى نحره
ثم يعتم الحجاج به كاعتمام الفوف فى عشره

تأخذ الأيدى مظالمها ثم تستذرى الى عصره
كيف لا يدنيك من أمل من رسول الله من نفره
فاسل عن نوء تؤمله حسبك العباس من مطره

فانه يقول من شعر الأندية :

تفتير عينيك دليل على أنك تشكو سهر البارحة
عليك وجه سىء حاله من ليله بت بها صالحه
ونفحة الخمر وتفاحها والخمر لا تخفى لها رائحة

وهو يقول من شعر الأندية :

ونابه فى الهوى لنا ناسى قطع بالهجران أنفاسى
لست لها واصفا مخافة أن يعرف مابى جماعة الناس
أكثر وصفى لها شكاية ما فيها قضى الله لى على راسى
يطمعنى لحظها ويؤيسنى باللفظ منها فؤادها القاسى

وهو يقول من شعر الأندية أيضا :

مالى وللعاذلات زوقن لى ترهات
سعين من كل فج يلمن فى مولاتى
يأمرننى أن أخلى من راحتى حياتى
وذاك مالا ولالا يكون حتى الممات

ويقول وهو فى طريقه الى الحيرة مع والبة :

ياليت فيما بيننا ستة أرغفة ما بينها وزه

فيرد عليه والبة :

من وز أرض الصين تؤتى بها مشوية تتبعها رزه

(١٥)

ولم تلبث لغة قريش أو لم يلبث المسلك اللغوى الرسمى الذى انتقل مع الغالبين الفاتحين الى العراق والشام ومصر والمغرب والأندلس وغيرها ، وأصبح مسلكها اللغوى الرسمى أو لغتها الفصحى ، لم يلبث هذا المسلك أن انشعبت منه لهجات محلية فى كل بلد من البلاد . وأخذ الناس يصطنعون هذه اللهجات المحلية فى تفاهمهم وتعاملهم واتصالهم بعضهم ببعض أثناء حياتهم اليومية العادية الى جانب ما يقومون به من اصطناع المسلك اللغوى الرسمى فى اتصالهم الرسمى بالرؤساء ورجال الدولة وفى تعليمهم العلوم والفنون وتلقيهم أنواع التراث وفى انتاجهم الفكرى شعرا كان أو نثرا ، علما أو فنا . وكانت اللهجات المحلية قريبة من أصلها فى أول الأمر ، ثم أخذت كل لهجة تنمو وتتطور وتتنوع وتبتعد عن الأصل شيئا فشيئا بمرور الزمن على حسب ظروف أصحابها ووراثاتهم وثقافاتهم وعلى حسب طبيعة بلادهم واتصالهم بغيرهم من الأمم والشعوب .. ، الى أن أصبحت هذه اللهجات المحلية أو لغات الخطاب العادية المحلية أو اللغات العامية كما يسميها بعض الناس — على ما نراها عليه اليوم . لقد تنوعت اللهجات المحلية التى انشعبت عن اللغة الفصحى فى كل بلد من البلاد التى امتد اليها الفتح العربى وأخضعها لسلطانه وجعل لغة قريش النامية المتطورة مسلكا لغويا رسميا فيها . تنوعت اللهجات المحلية التى يصطنعها أهل العراق ، وتنوعت اللهجات المحلية التى يصطنعها أهل الشام وتنوعت اللهجات المحلية التى يصطنعها أهل الحجاز أنفسهم وأهل مصر وأهل المغرب وأهل الأندلس .. ، وأخذ بعضها يختلف عن بعض فى البلد الواحد رويدا رويدا ، وأخذت كل لهجة تتميز من غيرها بخصائصها ومقوماتها ، حتى أن الانسان يحس الفرق واضحا بين اللهجات المحلية التى يصطنعها الناس

فى شمال العراق مثلا وبين اللهجات المحلية التى يصطنعها أهل الجنوب على سواحل الخليج الفارسى . ونستطيع أن نقول مثل هذا القول فى الحجاز والشام ومصر والمغرب .. وقد يجد الانسان لمدينة معينة أو قرية معينة أو منطقة معينة فى دولة معينة لهجة محلية خاصة تختلف اختلافا ظاهرا عن لهجات غيرها من المدن والقرى والمناطق . وفى مصر الآن لهجات محلية كثيرة منشعبة من اللغة الفصحى ، يصطنعها أصحابها أثناء حياتهم اليومية العادية فى حالات التفاهم والتعامل والاتصال . ومن الميسور أن ندرك ما بين هذه اللهجات المصرية المحلية من الفروق اذا جلنا فى نواحى الجمهورية واتصلنا بأهلها فى مدنهم وقراهم من الشمال الى الجنوب .

هذه اللهجات المحلية هى لغات الخطاب العادية التى يتعامل بها الناس ويتفاهمون ويتصلون فى أثناء حياتهم اليومية العابرة . هى اللغات العامية كما يسميها بعض الناس ، وهى المسلك اللغوى العادى كما سميناها نحن من قبل . وهى منشعبة عن اللغة الفصحى — لغة الكتابة والتدوين — أو عن المسلك اللغوى الرسمى ، كما رأينا . ونستطيع أن نقول انها تطوير للمسلك اللغوى الرسمى أو للغة الفصحى . ومن يدرى ! لعل المسلك اللغوى الرسمى اذا جمد ووقف عن التطور فى أمة من الأمم ، ولعل احدى اللهجات المحلية المنشعبة عنه اذا انتشرت وتطورت وتنوعت وعم التعامل والاتصال عن طريقها فى نفس الوقت ، أن تغلب المسلك اللغوى الرسمى الذى انشعبت منه على أمره ، وأن تفرض نفسها عليه، وتضع نفسها فى مكانه ،فتصبح هى اللغة الرسمية للأمة تعلم فى مدارسها ويجرى التعامل الرسمى عن طريقها ، وتؤلف بها العلوم والفنون وتصدر الصحف والمجلات . الخ .

فالقول بأن لغة الخطاب العادية أو اللغة العامية أو المسلك اللغوى العادى غريب عن اللغة الفصحى أو اللغة الرسمية أو المسلك اللغوى الرسمى ، وأنه لاصلة بينهما البتة .. هذا القول خرافة . وما يقوم

به بعض النـاس من محاولة القضاء على لغة الخطاب العادية أو اللغـة العامية أو المسلك اللغوى العادى ، ومن محاربته داخل معاهد التعليم وخارجها .. هذه المحاولة حماقة ، وهى مقضى عليها حتما . ومحاولة الرجوع باللغة الفصحى الى ما كانت عليه فى أول أمرها قبيل الاسـلام وأيام الأمويين والحيلولة بينها وبين مواصـلة النمو والتطور والتنوع فى معاهد التعليم وخارجها سخف ينتهى دائما الى فشل ذريع ، وقـد يؤدى فى النهاية الى أن تبتعد اللغة الفصحى عن الحياة النابضة الزاخرة وتصبح لغة الصوامع كاللغة اللاتينية وغيرها من لغات الأديرة والمتعبدات. والمعلمون الذين يطلبون الى الصبى الناشىء أو الى الفتى اليـافع أن يطرح المسلك اللغوى العادى اطراحا تاما ويصطنع المسلك اللغوى الرسمى أو اللغة الفصحى دائما ، قساة غلاظ ، يكلفون الأيام ضد طباعها ويضعون الأمور فى غير مواضعها ويتطلبون فى لجنة الماء جذوة النار .

كلا المسلكين لا محيص من أن يصطنع فيما هو ميسر له . والسبيل الى احياء المسلك اللغوى الرسمى ونشره واستخدامه فيما ينبـغى أن يستخدم فيه من نواحى الحياة ، هذه السبيل واضحة لا غموض فيها ، وهى : أن ننمى المسـلك اللغوى الرسمى ونطوره وننزل به من برجه العاجى الى زحمة الحياة ومعتركها ، حيث يلتقى بالمسلك اللغوى العادى الذى انشعب عنه من قبل ويتفاعل معه ويختلط به ، فينتج من تفاعلهما واختلاطهما مزيج صالح لا مذيق فاسد ، أو ينتج من تفاعلهما واختلاطهما أن يؤثر كل منهما فى الآخر ، ويأخـذ كل منهما عن الآخر ، فيقترب كل منهما من الاخر ، ويتطور كلاهما ، ويبقى كلاهما أيضا .

فلنعتمد على الله ، ولنطور لغتنا الفصحى كما طورها العبـاسيون من قبل ، وكما تطور الأمم والشعوب لغاتها الفصحى فى هذا العصر الحديث ، اذا أردنا للغتنا الرسمية البقاء والحيـوية والانتشار .

ومن الواضح أن المسلك اللغوى العـادى — لغة الخطاب العادية — الذى يكتسبه الطفل المصرى من المحيطين به ، ويستمر على تطـويره

والارتقاء به بعد السادسة ، انما هو لهجة محلية قد انشعبت عن المسلك اللغوى الرسمى أو عن اللغة الفصحى ، وأن المسلك اللغـوى الرسمى — أو اللغة الفصحى — بعلاماته السمعية والبصرية ، ذلك المسلك الذى يشرع الطفل المصرى ـ من السادسة أو من قبيل السادسة ـ فى اكتسابه بالتدريج فى مراحل تعليمه المختلفة وفى أطوار نموه المتنوعة ، ويظـل ينميه ويطوره ويحسنه ويضيف اليـه ما وسعته الاضافة الى أن يفارق الحياة ، هذا المسلك اللغوى الرسمى هو لغة قريش التى نمت وتطورت وتنوعت منذ ابتداءات الاسـلام الى الآن على نحو ما مر من الحديث . المسلك اللغوى الرسمى — أو اللغة الفصحى — بعلاماته السـمعية والبصرية ، الذى يشرع الطفل المصرى فى اكتسابه ـ منذ السادسة أو من قبيل السادسة بالتدريج — فى مراحل تعليمه وفى أطوار نمـوه ، والذى يتخذ منه الوسيلة الى تعلم مختلف العـلوم والفنون ، ويظـل ينميه ويطوره ويحسنه ويضيف اليـه ما وسعته الاضافة الى أن يفارق الحياة ، هذا المسلك اللغوى الرسمى هو لغة قريش بعد أن نمت وتطورت وتنوعت منذ ابتداءات الاسلام الى الان . هو لغة قريش بعد أن تأثرت بالاسلام وبما جاء به الاسلام من المثل العليا ، وبعد أن تأثرت بالفتـوح الاسلامية وبما استتبعته الفتوح الاسلاميـة من امتزاج فى الـدماء والثقافات ، وبعد أن تأثرت بالعصر العباسى وبما زخر به العصر العباسى من الحضارات والثقافات وحركات ترجمة التراث وتدوينه والاضـافة اليـه . وهو لغة قريش بعد أن انتقلت الى مصر مع أصحابها ، وبعـد أن نمت وتطورت وتنوعت فيها متأثرة بما سبق ، ومتأثرة بظروف مصر الخاصة وأحوال أهلها ووراثاتهم . وهو لغة قريش بعد أن تأثرت فى مصر بالعصر الحديث وبما حدث فى هذا العصر الحـديث من اتصـال بين الشرق والغرب وما كان من نتائج هذا الاتصـال . هو هذه اللغـة الفصحى — لغة قريش — بعد أن خضعت لعوامل الوراثة والبيئـة وظروف الحياة اليومية لكل مواطن وما الى ذلك من عوامل التطور ، مدة تزيد على ثلاثة عشر قرنا — تلك العوامل التى يخضع لها هذا المسلك اللغوى الآن ، والتى سوف يظل خاضعا لسلطانها الى الأبد .

(١٦)

وقد مر من الحديث فى هذا الكتاب أن المسلك استجابة أو تلبية واعية متزنة مقصودة لمنبه ملائم مناسب أو لأكثر من منبه من العوامل الوراثية أو من العوامل البيئية التى تلاقى العوامل الوراثية وتستثيرها ، وأنه قد يترتب على المنبه الملائم المناسب مسلك معين ، وقد يترتب عليه أنماط من المسلك يلى بعضها بعضا ويفضى بعضها الى بعض ، وفى هذه الحالة يصبح المسلك الأول منها مباشرا يؤدى الى المسلك الثانى ، بالاضافة الى المنبه الأصلى ، ويصبح المسلك الثانى استجابة للمسلك الأول والمنبه الأصلى ، ويصبح فى الوقت نفسه منبها مباشرا يؤدى – مع المسلك الأول والمنبه الأصلى – الى المسلك الثالث .. وهكذا . وقد مر من الحديث أن المسلك قد يكون فرديا وقد يكون فرديا اجتماعيا ، وأنه فى كلتا حالتيه قد يكون عقليا وقد يكون عقليا حركيا . ويمكننا أن نقول أيضا ان المسلك اذا أصبح منبها ملائما مناسبا فانه يعتبر تحصيلا بالنسبة لمن يتلقاه ويتأثر به ، كما أنه هو نفسه فى هذه الحالة يعتبر تعبيرا – أو استجابة لمنبه سابق – بالنسبة لمن يصدر عنه . وكذلك استجابة المتلقى لهذا المسلك نفسه تعتبر تعبيرا بالنسبة له ، وهى تعتبر فى الوقت نفسه منبها أو تحصيلا بالنسبة لمن يتلقاها ويتأثر بها من جديد .. وهكذا . والمسلك اللغوى اذا أصبح منبها مناسبا ملائما فانه يعتبر تحصيلا بالنسبة لمن يتلقاه ويتأثر به ، كما أنه هو نفسه فى هذه الحالة يعتبر تعبيرا – أو استجابة لمنبه سابق – بالنسبة لمن يصدر عنه . وكذلك استجابة المتلقى لهذا المسلك اللغوى نفسه تعتبر تعبيرا بالنسبة له ، وهى تعتبر فى الوقت نفسه منبها أو تحصيلا بالنسبة لمن يتلقاها ويتأثر بها من جديد .. وهكذا .

وتطبيق هذا القول على المسلك اللغوى السمعى يستلزم وجود متكلم وسامع : يستلزم وجود متكلم تصدر عنه العلامات المنطوقة (المنبهات البيئية) ويستلزم وجود سامع أو أكثر — يتلقى هذه المنبهات ، أى يقرؤها بأذنيه ، ويتأثر بها . وقد يكون المتكلم غير موجود أمام السامع ، أو بعيدا عنه ، كما هى الحال عندما نستمع الى الحاكى أو الراديو أو عندما نسمع من المسرة . وقد يتكلم متكلم فيسجل مايصدر عنه من العلامات المنطوقة على أقراص أو على أشرطة بواسطة الأجهزة التى تسجل الأصوات وفى هذه الحالة يكون المتلقى صناعيا صرفا .

وتطبيق القول السابق على المسلك اللغوى البصرى يقتضى وجود شخص تصدر عنه العلامات البصرية (الاشارات والحركات والأفعال والرسوم والنقوش والكتابة وما اليها من العلامات البصرية التى تعتبر منبهات بيئية) ويقتضى وجود شخص مبصر ـ أو أكثر ـ يتلقى هذه العلامات (المنبهات البيئية) بعينيه ، أى يقرؤها بعينيه ويتأثر بها .

ويمكننا أن نقول مثل هذا القول ونطبقه على لغات بقية الحواس.

وقد مر من الحديث أيضا أن المسلك اللغوى قد يجرى فى العقل فحسب، ويدور فى داخل الدماغ لا يبرحه ولا يتجاوزه الى الخارج ، كما هو الأمر فى حالات التفكير والتخيل والتذكر .. وما الى ذلك . وفى هذه الحالة يكون المسلك اللغوى الذى انبعث فى داخل الدماغ ودار فيه ولم يبرحه الى الخارج مسلكا لغويا عقليا صرفا أو مسلكا لغويا داخليا .

وقد نستطيع أن نخرج مما سبق بتقسيم المسلك اللغوى — مهما تكن علاماته — الى أقسام ثلاثة : مسلك لغوى تحصيلى ومسلك لغوى تعبيرى ومسلك لغوى داخلى أو عقلى صرف . وقد يجرى المسلك اللغوى الداخلى مستقلا ، وذلك فى حالات التذكر والتخيل والتفكير .. ، أما المسلكان اللغويان التحصيلى والتعبيرى فلا بد من أن يقترن بكل منهما المسلك اللغوى الداخلى ، فهو يلازم المسلك اللغوى التحصيلى ويعقبه ،

وهو يسبق المسلك اللغوى التعبيرى ويلازمه ويعقبه أيضا . وربما تكون الأسبقية للمسلك اللغوى التحصيلى فى الوجود .

وقد قلنا ان الناس يصطنعون المسلك اللغوى بأنواعه وأقسامه المختلفة فى التفكير وفى التفاهم والاتصال للتعاون على تحقيق حاجاتهم العاجلة ومنافعهم الاجلة فى الحياة . « فهو الأداة الطبيعية التى نصطنعها فى كل يوم بل فى كل لحظة ليفهم بعضنا بعضا ، وليعاون بعضنا بعضا على تحقيق حاجاتنا العاجلة والآجلة ، وعلى تحقيق منافعنا الخاصة والعامة ، وعلى تحقيق مهمتنا الفردية والاجتماعية فى الحياة ان كانت لنا مهمة فى الحياة . ونحن نصطنع هذه الأداة ليفهم بعضنا بعضا كما قلنا ، ولنفهم أنفسنا أيضا . فنحن انما نشعر بوجودنا وبحاجاتنا المختلفة وعواطفنا المتباينة وميولنا المتناقضة حين نفكر . ومعنى ذلك أننا لا نفهم أنفسنا الا بالتفكير ، ونحن لا نفكر فى الهواء ولا نستطيع أن نعرض الأشياء على أنفسنا الا مصورة فى هذه الألفاظ التى نقدرها ، ونديرها فى رءوسنا ونظهر منها للناس ما نريد ، ونحتفظ منها لأنفسنا بما نريد . فنحن نفكر باللغة ، ونحن لا نغلو اذا قلنا انها ليست أداة للتعامل والتعاون الاجتماعيين فحسب ، وانما هى أداة للتفكير والحس والشعور بالقياس الى الأفراد من حيث هم أفراد أيضا[1] » .

المسلك اللغوى وسيلة أو أداة وليس غرضا أو هدفا فى حد ذاته هو وسيلة أو أداة حتى فى أرقى صوره الممثلة فى لغة الأدب شعرا كانت هذه اللغة أو نثرا فنيا . وقد كان كذلك وسيلة أو أداة من أول الأمر ، منذ تطور عن السلوك اللغوى. والسلوك اللغوى نفسه عند الأفراد والجماعات فى جميع البيئات وفى جميع العصور ، وسيلة أو أداة ، سواء أكان أصواتا أم اشارات وأفعالا وحركات . ومثل المسلك اللغوى فى ذلك مثل كل وسيلة تتخذ لبلوغ غرض أو هدف : فالنجار الذى يريد أن

---

(١) طه حسين : مستقبل الثقافة فى مصر - الغرض من تعليم اللغة العربية فى المدارس العامة وغيرها ٠/ ص ٣٠٤ - ٣٠٥ من الطبعة الأولى)

يكسب رزقه أو يرضى ذوقه ويمتع نفسه وغيره أو الذى يريد أن يحقق الغرضين جميعا ، بما ينتجه لنفسه وللناس من أنواع الأثاث والتحف لا بد له من أن يتخذ الوسيلة الى ذلك . والوسيلة الى ذلك هى النجارة . ولكن هذه الوسيلة ليست شيئا يوهب كاملا ، وليست شيئا يشترى أو يجلب فى لحظة ويستخدم ، وانما هى شيء يكتسب بالممارسة والدربة وبالمواظبة عليهما . ولا شك فى أن المراتب الأولى من اكتساب هذه الوسيلة تكون ساذجة يكثر فيها الخطأ ، ثم تتحسن المحاولات وتقل الأخطاء بالتدريج حتى تتلاشى وتمحى أو حتى تكاد تتلاشى وتنمحى ، ثم يدخل العمل فى دور الاتقان وتظهر عليه مسح من الجمال بحسب مقدرة الصانع على الابداع .. وعندئذ نقول انه نجار أو فنان بحق ، قد اكتسب هذه الوسيلة ، وأتقنها وأخذ يعمل على الابداع فيها ، ليكسب رزقه أو ليرضى ذوقه ويمتع نفسه وغيره أو ليصل الى الغرضين معا أو ليصل اليهما والى غيرهما من الأغراض .

والنجارة ليست فى صميمها عملا واحدا يزاوله الصانع ويستمر على ممارسته حتى يتقنه ويبدع فيه ، ولكنها أعمال كثيرة لا تكاد تحصى ، ولا نظنها تنتهى الى حد ما دام الانسان يتطور ويرتقى . من هذه الأعمال البسيط الساذج ومنها العميق المعقد . وهى يستعان عليها بأدوات كثيرة ساذجة أو معقدة ، منها ما ركب فى الصانع بناء على وراثته وتفاعلها مع بيئته ومنها ماهو بيئى صرف . وكل ذلك يسيطر عليه ويوجهه ما ركب فى دماغ الانسان من القوى والقدرات . فلابدللصانع اذا أراد أن يكون نجارا بحق أو فنانا بحق ، ينتج ما يرضى عنه الذوق وما يقبل عليه الناس ، منأنيمارسهذه الأعمال ويتقنها متدرجا فيها من الساذج الى الأبسط فالبسيط فالمتدرج فى الصعوبة والتعقيد . ولابد له من المرانة على استخدام الأدوات التى تعينه على مزاولة تلك الأعمال فى أحيانها . ولابد له من الاتاج فى كل عمل يقوم به وفى كل نشاط يصدر عنه مهما يكن هذا الاتاج متواضعا فى أول الأمر .

هذا الكلام يصدق على جميع الأعمال التى يكتسبها الانسان ويتقنها ، — بالمرانة والممارسة والدربة — ويبدع فيها أحيانا ليصل بمزاولتها الى غرض معين أو الى أغراض معينة فى الحياة . وبعبارة أخرى ، يصدق هذا الكلام على كل نشاط يقوم به الانسان ويستمر على القيام به فى الأوقات المناسبة حتى يكتسب القدرة عليه والمهارة فيه ، ويتم قيامه به عند الحاجة فى أقصر وقت وبأقل مجهود . وكل عمل أو نشاط يقوم به الانسان ويستمر على القيام به فى الأوقات المناسبة حتى يحذقه ويقدر على استخدامه فى الحياة لتحقيق غرض أو مجموعة من الأغراض فى أقصر وقت ممكن وبأقل مجهود ، يسمى عندئذ عادة أو مهارة ، أو يصبح عندئذ مهارة أو عادة .

فالنجارة فى مجموعها مهارة أو عادة ، متى سيطر أحد الناس عليها واستمكن منها ، استطاع أن يخرج لنفسه وللناس ألوانا من التحف وأنواعا من الأثاث فى أقصر وقت ممكن وبأقل مجهود ممكن كذلك . وهى ليست مهارة واحدة أو عادة واحدة الا اذا نظرنا اليها فى مجموعها المجتمع وفى كلها المؤتلف الموحد . ومع ذلك فهذه النظرة فيها كثير من التجوز الذى يبدو عندما نستكنه هذه المهارة بامعان . وأكبر الظن أننا نطلق عليها مهارة واحدة أو عادة واحدة بناء على مظاهرها النهائية التى تبرز فى الانتاج من جهة ، وللاجمال واختصار التعبير من جهة أخرى . ولو قد راقبنا النجار وتتبعنا ما يقوم به لوجدنا أنه لا يقوم بعمل واحد ولا يقوم بنشاط من نوع واحد ، وانما تصدر عنه مجموعات مترابطة من أنواع النشاط أو من الأعمال يلى بعضها بعضا ويصاحب بعضها بعضا ويلحق بعضها ببعض فى توافق وانسجام ، لتؤدى الى غرض معين هو الانتاج الذى يرضى الذوق وينفع الناس ، والذى هى الوسيلة اليه . ولو قد أمعنا فى المراقبة وأوغلنا فى الاستعراض والاستقصاء والتتبع لوجدنا كل مجموعة من أنواع هذا النشاط تتألف من أعمال كثيرة يجعلها التعلم وتجعلها

المرانة والدربة تحدث مترابطة يلي بعضها بعضا ويصاحب بعضها بعضا ويلحق بعضها ببعض فى توافق وانسجام ، فى أقصر وقت وبأقل مجهود . وكل عمل من هذه الأعمال يمكن بالنظر اليه والامعان فيه أن يقسم بدوره الى أعمال جزئية أخرى .. وهكذا .

وهكذا نجد النجارة التى تتجوز ونطلق عليها فى مجموعها مهارة أو عادة تتكون من مجموعات مترابطة من المهارات أو العادات ، كل مجموعة منها تنتظم عددا من المهارات أو العادات ، ونجد كل عادة أو مهارة منها يمكن تقسيمها الى عادات أو مهارات جزئية ، حتى نصل فى النهاية الى العادات أو المهارات الجزئية الصغرى التى لايمكن تقسيمها .

ومن اليسير أن تتصور انطباق الكلام السابق على جميع أنواع النشاط وعلى جميع أنواع الأعمال التى يمارسها الانسان ويظل على ممارستها والمرانة عليها فى الأحيان المناسبة حتى يتقنها ويبدع فيها ، ويصبح قيامه بها ممكنا فى أقصر وقت وبأيسر مجهود .

ان أكثر أعمالنا وأغلب أنواع نشاطنا لا تخرج عن كونها عادات أو مهارات نكتسبها بالتعلم والممارسة والدربة ، ونتقنها بتكرار التعلم وبتكرار الممارسة والمرانة والدربة ، ويبدع فيها القادرون منا على الابداع ، ونتخذ منها الوسائل فى كل حالة الى بلوغ ما نتشهاه فى حياتنا من الأغراض والأهداف ، سواء فى ذلك جميع أنواع النشاط العقلى وجميع أنواع النشاط العقلى الحركى .

والتعلم الصحيح — فى معاهد التعليم على اختلاف أنواعها وفى المجتمع الخارجى — لا يخرج فى صميمه وجوهره عن تكوين عادات أو مهارات وعن اتقان ما يتكون ويكتسب من العادات أو المهارات . والتعليم الصحيح — فى معاهد التعليم وفى المجتمع الخارجى — لا يخرج فى صميمه وجوهره عن أن يكون مساعدة على تكوين العادات أو المهارات ، ومعاونة على اتقانها والابداع فيها . ولو قد استطاعت معاهد التعليم أن تقيم ما تقوم به على أساس من هذا التصور ،

لاختصرت كثيرا من الوقت ، ووفرت كثيرا من الجهد ، وبلغت فى تربية الجيل وفى اعداده للحياة شأوا بعيدا . ولو قد استطاع المجتمع أن يقيم أفراده ما يقومون به فى كثير من النواحى على أساس من هذا التصور لخطوا بالمجتمع فى مضمار الحضارة والرقى خطى فساحا .

ولا يصح أن يتبادر الى الذهن أننا عندما نتجه هذا الاتجاه وندعو الى أن يصبح التعلم فى معاهد التعليم وفى المجتمع الخارجى تكوين عادات أو مهارات ، والى أن يصبح التعليم فى معاهد التعليم وفى المجتمع مساعدة على تكوين العادات أو المهارات ، ومعاونة على اتقانها والابداع فيها — أننا نريد أن نجعل ما يصدر عن الانسان من أنواع النشاط والعمل يسير على نمط واحد لا يتغير ويجرى على نظام رتيب لا يتطور ولا يرتقى . لا يصح أن يتصور أحد هذا ، لأن الانسان يكتسب العادات أو المهارات بالتعلم والممارسة ، ويتقنها بتكرار التعلم والممارسة وبتكرار المرانة والدربة ، ومتى أتقنها انتقل الى مرحلة أخرى تفوق مرحلة الاتقان ، تلك هى مرحلة الابداع أو مرحلة الابتكار . وفى هذه المرحلة يستحدث الانسان عادات أرقى من العادات المتقنة السابقة ، ويبتكر مهارات أسمى من المهارات المتقنة السالفة ، وان كان يربط بينها جميعا سبب أو أسباب .

وهكذا يستمر الانسان على هذا النحو من الترقى والتطور والطموح : يكتسب العادات أو المهارات بالتعلم والممارسة ، ويتقنها بتكرار التعلم والممارسة وبتكرار المرانة والدربة ، ويستخدمها فى أثناء هذا كله وبعد هذا كله لتحقيق أغراضه ولبلوغ أهدافه فى نواحى الحياة المختلفة فى أقصر وقت وبأقل مجهود ، ويستحدث منها بعد اتقانها أو فى أثناء اتقانها أحيانا ، عادات أو مهارات أخرى أجل منها مكانة وأعظم منها أثرا وخطرا . ومن ثم يتخذ من هذه كما اتخذ من تلك ، وسائله الى تحقيق أغراضه النامية فى الحياة المتطورة . ويمضى مصعدا فى سلمه الارتقائى الابداعى يحثه الحنين الدافق ويلهبه الشوق المستعر الى الغرض أو الى المثل الأعلى ، فيستخدم وسائله المتقنة ، ويبتدع الملائم من

الوسائل الجـديدة المبتكرة ، حتى اذا حقق الغرض وبلغ مثله الأعلى لم يلبث أن يبدو له غرض جديد أرقى من غرضه السابق الذى حققه ، ولم يلبث أن يلوح له مثل أعلى جديد أجل من مثله الأعلى السابق الذى بلغه ، فيحشد لذلك جميع ما لديه من الوسائل ويستحدث من الوسائل الجديدة المبتكرة ما يسـاعده على تحقيق ما يبغى ويعينه على بلوغ ما يريد ، غير قانع ولا وان ولا مستريح . وأكبر الظن أنه سيظل هكذا هائما ملتاعا ، مشدودا الى المثل الأعلى النهائى الذى يتخايل له كالسراب من بعيد ! ، ولا يدرى أحد متى ولا أين ينتهى به المطاف !

وقد سبق أن قلنـا ان المسلك اللغوى بأنواعه وأقسامه المختلفة لا يرثه الانسان وان كان يرث بعض مقرراته وبعض مقوماته ، ولكنه يكتسبه من المحيطين به ، أى أنه يكتسبه من البيئة التى تكتنفه اذا كانت أجهزة هذا المسلك وأدواته فى مخ الانسان وفى جسمه سليمة معافاة . فهو نشاط يكتسبه الانســان بالتعلم والممارسة ، ويتقنه بتكرار التعلم والممارسة وبتكرار المرانة والدربة ، ويبدع فيه أحيانا ويبتكر ، ويتخذ منه الوســيلة فى كل حالة الى تحقيق غرض معين أو أغراض معينــة فى الحياة بأيسر مجهود وفى أقل وقت ممكن . المسلك اللغوى بجميع أنواعه وأقسامه عادة أو مهارة اذا نظرنا اليه فى مجموعة المتجمع وفى كله الموحد المؤتلف . وهو — اذا استعرضناه وتتبعناه وأمعنا فى النظر اليه وحللناه — مجموعات مترابطة من العادات أو من المهارات يلى بعضها بعضا ويصاحب بعضها بعضا ويلحق بعضها ببعض فى توافق وانسجام ، لتؤدى الى غرض معين أو الى أغراض معينة أجملناها فى التفكير والتفاهم والاتصال للتعاون على تحقيق الحاجات العـاجلة والمنافع الآجلة فى الحياة . وكل مجموعة من هذه المجموعات تنتظم عـددا من المهـارات أو العادات يجعلها التعلم والممارسة ويجعلها تكرار التعلم والممارسة وتكرار المـرانة والدربة ، تحدث مترابطة يلى بعضها بعضا ويصـاحب بعضها بعضا ويلحق بعضها ببعض ، فى توافق وانسجام ، بأيسر مجهود وفى أقصر وقت ممكن ، لتحقيق

غرض أو مجموعة من الأغراض التى سبق اجمالها فى كلمات . وكل عادة أو مهارة من هذه العادات أو المهارات تنقسم بدورها الى عادات جزئية أو مهارات جزئية ... وهكذا ، حتى نصل فى النهاية الى العادات الجزئية الصغرى أو الى المهارات الجزئية الصغرى التى لا يمكن تجزيئها .

والانسان يكتسب المسلك اللغوى بجميع أنواعه وأقسامه وبجميع مهاراته أو عاداته التى لا تكاد تنتهى ما دام الانسان قابلا للتطور والترقى ، يكتسبه بالتعلم والممارسة ، ويتقنه بتكرار التعلم والممارسة ، وبتكرار المرانة والدربة ، ويبدع فيه ويبتكر ويضيف اليه اذا كان قادرا على الاضافة والابتكار والابداع ، ويتخذ منه الوسائل فى كل حالة الى بلوغ ما يتشهاه فى حياته العاجلة أو فى حياته الآجلة من المنافع والحاجات .

وما يصدق على جميع أنواع النشاط وعلى جميع الأعمال التى يكتسبها الانسان ويتقنها ويبدع بيها أحيانا ، ويتخذ منها الوسائل فى كل حالة الى تحقيق غرض أو مجموعة من الأغراض العاجلة أو الآجلة فى الحياة ، يصدق على المسلك اللغوى بجميع أنواعهوأقسامه منذ نشأ المسلك اللغوى وتطور من السلوك اللغوى ، سواء فى ذلك اكتسابه واتقانه والابداع فيه والاضافة اليه واتخاذه فى كل حالة وسيلة الى تحقيق غرض أو مجموعة من الأغراض — فى معاهد التعليم على اختلاف أنواعها وفى المجتمع الذى تضطرب فيه الجماعات والأفراد .

وانا لنعجب من هذا الحيوان الذى صور على هذا النحو البديع وركبت فيه القدرة على اكتساب هذا المسلك الفريد واتقانه والابداع فيه والاضافة اليه ، وعلى اتخاذه فى كل حالة وسيلة الى تحقيق غرض أو مجموعة من الأغراض العاجلة أو الآجلة !! ماذا كان يكون أمره لو لم يتح له كل ذلك ؟! أكان يصل الى ما وصل اليه من التطور والتحضر والترقى ؟! أيصل الى ما ينتظر أن يصل اليه فى المستقبل القريب وفى المستقبل البعيد ؟! أكان يصعد فى سماوات الحضارة والابداع مسخرا

لسلطانه حيوان الوجود ونباته وجماده فى البر والبحر والجواء ؟! أكان ينعم بهذا النعيم الذى يبلغه فى كل حين ، ويشقى بهـذا الشقاء الذى يصبه على غيره ويصبه غيره عليه كلما جنحت النفوس الى صب الشقاء ؟! من يدرى ! لعل الانسان لو لم تتح له القدرة على اكتساب هذا المسلك الفريد واتقانه والابداع فيه والاضافة اليه ، وعلى اتخاذه فى كل حالة وسيلة الى تحقيق غرض أو مجموعة من الأغراض العاجلة أو الآجلة فى الحياة — أن يكون ناعما بما ينعم به الحيوان فى الأجمات !

(١٧)

وقد نكون الآن فى حاجة الى أن نعيد ما قلناه أكثر من مرة فيما مر من الحديث ، من أن المسلك اللغوى بجميع أنواعه وأقسامه وبجميع مهاراته أو عاداته قد يكون فرديا صرفا وقد يكون فرديا اجتماعيا ، وأنه فى كلتا حالتيه السابقتين قد يكون عقليا وقد يكون عقليا حركيا . والمسلك اللغوى العقلى بأنواعه وأقسامه ومهاراته الكثيرة المتنوعة هو المسلك الداخلى أو هو الجانب الداخلى من المسلك اللغوى ، ذلك الجانب الذى يدور فى العقل لا يبرحه وتجرى عملياته ومهاراته الكثيرة المتنوعة داخل الدماغ لا تغادره الى الخارج بحال ما دمنا نطلق عليه مسلكا لغويا عقليا أو مسلكا لغويا داخليا . وينبعث هذا المسلك ويجرى ويدور فى العقل بناء على عوامل وراثية داخلية أو بناء على منبهات بيئية ملائمة مناسبة تلاقى العوامل الوراثية وتستثيرها . فهو استجابة عقلية أو هو استجابة داخلية لمنبه ملائم مناسب أو لأكثر من منبه من العوامل الوراثية أو من العوامل البيئية التى تلاقى العوامل الوراثية وتستثيرها . وقد يصبح المسلك اللغوى العقلى سلسلة مترابطة من الاستجابات العقلية تحدث داخل الدماغ لا تبرحه ، ويلى بعضها بعضا ويصاحب بعضها بعضا ويؤدى بعضها الى بعض ؛ وفى هذه الحالة تصبح الاستجابة الأولى منبها مباشرا يؤدى — مع المنبه الأصلى — الى الاستجابة الثانية ، وتصبح الاستجابة الثانية منبها مباشرا يؤدى — مع الاستجابة الأولى والمنبه الأصلى — الى الاستجابة الثالثة .. وهكذا .

ونستطيع أن نقول ان المسلك اللغوى العقلى أو المسلك اللغوى الداخلى اذا كانت منبهاته ومثيراته الأصلية من العوامل الداخلية الوراثية أو التى يغلب عليها الجانب الوراثى فانه يكون مسلكا لغويا

عقليا صرفا أو مسلكا لغويا داخليا خالصا ، كما هى الحال عندما أتذكر خبرات معينة مرت بى ، وأستعرضها فى عقلى كاملة أو أستعرضها فى عقلى ملخصة ، أو أستعرض بعضها وأترك بقيتها لأمر من الأمور ؛ وعندما يوازن عقلى بين ما يستعرضه ويقارن ويستنبط منه ويستنتج ، ويكون أحكاما مختلفة ، وعندما يربط عقلى بين ما استعرضه وبين حالتى الراهنة التى أنا فيها ، أو بينه وبين مشكلة أواجهها ؛ وعندما يربط عقلى بين ما استعرضه من الخبرات وبين خبرات متوقعة يتصورها تصورا ويتخيلها تخيلا ويستقدمها استقداما ؛ أو عندما يستعرض عقلى خبرات جديدة متوقعة عن طريق التصور والتخيل والاستقدام . وكذلك عندما أفكر فيما كنت عليه وفيما أنا فيه وفيما أهدف الى أن أصير اليه ، فأحدد مشكلتى تحديدا تاما وأستقصيها استقصاء كاملا ، وأفرض — فى عقلى — الوسائل المختلفة التى قد تصل بى الى هدفى ، وأهيىء فى عقلى الخطة الكاملة لكل وسيلة ، وأتتبع بعقلى الخطة التى رسمتها لكل وسيلة ، وأوازن بعقلى بين الوسائل المختلفة التى فرضتها ورسمت خططها وتتبعتها فى عقلى ، ويقع اختيارى وتصميمى على أحسنها وأفضلها . كل هذه الأمثلة والعمليات من المسلك اللغوى العقلى — ما دامت تجرى فى العقل بواسطة اللغة — أو كل هذه المهارات المتنوعة من المسلك اللغوى العقلى ، عقلية خالصة أو داخلية خالصة . فعمليات التذكر والتخيل والتفكير والموازنة والمقارنة والربط والاستنتاج واصدار الأحكام .. وما الى ذلك ، من المسلك اللغوى العقلى الصرف ، ما دامت تجرى فى العقل بواسطة اللغة ، وما دامت منبهاتها ومثيراتها الأصلية من العوامل الوراثية الداخلية أو من العوامل الداخلية التى يغلب عليها أن تكون وراثية .

ونستطيع أن نقول ان المسلك اللغوى العقلى أو الداخلى اذا كانت منبهاته ومثيراته الأصلية من العوامل البيئية الملائمة المناسبة التى تلاقى العوامل الداخلية الوراثية وتستثيرها ، فانه يكون مسلكا لغويا آليا

عقليا ، اذ أن الحواس هى الأدوات أو الآلات التى تنقل المنبهات البيئية الخارجية الى مركز الحس فى المخ داخل الدماغ ، ومن ثم تستثار العوامل الوراثية ، وتجرى العمليات العقلية أو المهارات العقلية أو يجرى المسلك العقلى بأنواعه ومهاراته المختلفة . فأنا عندما أستمع الى متحدث يتحدث أو الى خطيب يخطب أو شاعر ينشد ، أو مغن يغنى ، أو معددة نائحة تلتدم ، أو متكلم فى الراديو ، أو أستاذ يحاضر .. وعندما أرى الاشارات والحركات والأفعال وما اليها من علامات اللغة البصرية التى تصاحب ما أسمعه أو تصدر مستقلة عنه .. وعندما أنظر بعينى الى نص مكتوب أو مطبوع وأتتبعه بعينى مستعرضا متأملا ، شعرا كان النص أو نثرا ، علما أو فنا ... وعندما أمر بأناملى على نص بارز من نصوص لغة اللمس اذا كنت من المتعاملين بهذه اللغة [1] — . وعندما أشم عطورا وأذوق طعوما قد اتفقت الجماعة وتواضعت على الدلالة بها على معانى معينة وأكون قد اكتسبت هذه العلامات بدلالاتها فى لغة الشم ولغة الذوق .. الخ — عندما يحدث هذا فأفهم ما أسمعه وما أراه وما ألمسه وما أشمه وما أذوقه من علامات لغات الحواس ، وأتذوقه ، وأديره فى رأسى من جميع النواحى لتمحيصه ، وأمزجه بما دخل رأسى قبل ذلك من الخبرات المناسبة له أو المتصلة به ، ويتسع فهمى له ، ويربى تذوقى اياه ، ويوازن عقلى بين أجزاء ما فهمته ويقارن ، ويستنتج ويستنبط ، ويصدر أحكاما ... الخ — فان العمليات السابقة جميعها تعتبر من المسلك اللغوى الآلى العقلى أو من مهارات المسلك اللغوى الآلى العقلى ما دامت منبهاتها ومثيراتها الأصلية من المنبهات البيئية الملائمة المناسبة التى انتقلت الى العقل عن طريق الحواس .

ومثلى فيما ضربنا له بعض الأمثلة من المسلك اللغوى العقلى بنوعيه

---

(١) تحل هذه اللغة محل اللغة البصرية عند الذين فقدوا حاسة البصر ، وتصبح هى واللغة السمعية ولغات بقية الحواس — ان كانت هناك لغات لبقية الحواس — عوضا عن اللغة البصرية .

مثل الموسيقى تماما : فالموسيقى عنـدما يتذكر خبرات موسيقية معينة مرت به ، ويستعرضها فى عقله كاملة أو يستعرضها ملخصة أو يستعرض بعضها ويترك بقيتها لأمر من الأمور .. وعندما يوازن عقله بين ما تذكره واستعرضه من هذه الخبرات ويقارن ، ويستنبط ويستنتج ، ويصدر أحكاما موسيقية ان صح هذا التعبير ... وعندما يربط بين هذه الخبرات وبين خبرات موسيقية يتوقعها ويتصورها ويتخيلها ويستقدمها .. — فان كل هذه العمليـات أو المهـارات تعتبر من المسلك اللغوى العقلى الصرف بالنسبة للموسيقى وبالنسبة للمتعاملين بلغة الموسيقى ، ما دامت منبهات هذا المسـلك ومثيراته الأصـلية من العوامل الداخلية الوراثية أو من العوامل الداخلية التى يغلب عليهـا الجانب الوراثى . والموسيقى عندما يستمع الى قطعة موسيقية تعزف أو الى سيمفونية من السيمفونيات تؤدى ، مهما يكن مصدرها وموضوعها ... وعنـدما يرى الاشـارات والحركات التى تصـاحب اللحن المسموع أو تصـدر مستقلة عنه من العازف أو من مدير العزف « المايسترو » ... وعندما ينظر بعينيه الى نوتة موسيقية مخطوطة أو مطبوعة ، ويتتبعها بعينيـه مستعرضا متأملا مهما يكن مصدرها وموضوعها .. وعنـدما يمر بأنامله على نوتة موسيقية مطبوعة بنظام لغة اللمس [1] .. — عنـدما يحدث هذا فيفهم الموسيقى ما يسمعه وما يراه وما يلمسه .. ، ويديره فى رأسـه من جميع نواحيه لتمحيصه ، ويمزجه بما دخل رأسـه من قبل من الخبرات الموسـيقية المناسبة له أو المتصـلة به ، ويتسع فهمه له ، ويربى تذوقه اياه ، ويوازن عقله بين أجزاء ما فهمه ويقارن ، ويستنتج ويستنبط ، ويصدر أحكاما ..

---

(١) الشائع من لغات الحواس بين الجماعات والأفراد هو اللغة السمعية — لغة الكلام — ويلحق بها من اللغة البصرية ، الاشارات والحركات والأفعال ، وهـذه قد تصحب اللغة السمعية لتنميتها وتوضيحها وتفسيرها وزيادة تأثيرها ، وقد تصدر مستقلة عنها فى بعض الأحيان . ثم يلى ذلك لغة الكتابة وهى من اللغـة البصرية اذا كان الانسـان يقرؤها بعينيه ، ومن لغة اللمس اذا كان الانسان يقرؤها بأنامله عن طريق اللمس .

فان العمليات السابقة جميعها أو المهارات السابقة جميعها تعتبر من المسلك اللغوى الآلى العقلى بالنسبة للموسيقى وبالنسبة للمتعاملين بلغة الموسيقى بما تشتمل عليه هذه اللغة من العلامات والدلالات ، ما دامت منبهاتها ومثيراتها الأصلية من المنبهات البيئية الملائمة المناسبة التى انتقلت الى العقل عن طريق الحواس .

والمسلك اللغوى العقلى بجميع أنواعه وأقسامه ومهاراته ، سواء أكان عقليا صرفا أم آليا عقليا ، يمكننا أن نطلق عليه أيضا « المسلك اللغوى التحصيلى » أو جانب التحصيل من المسلك اللغوى .

ويشمل المسلك اللغوى العقلى أو المسلك اللغوى التحصيلى أو جانب التحصيل من المسلك اللغوى ، ما نطلق عليه « القراءة » بأنواعها وأقسامها وعملياتها ومهاراتها المختلفة وما يترتب عليها أو يتصل بها من عمليات العقل ومهاراته ، سواء أكانت القراءة قراءة عقلية داخلية خالصة أم آلية عقلية بالأذن أو بالعين أو باللمس أو بالشم أو بالذوق اذا كانت ثمة لغة للشم أو للذوق .

وقد يبدو غريبا أن نقول ان الانسان يقرأ بعقله قراءة عقلية خالصة، كما قد يبدو غريبا ما سنفصله فى هذا الحديث من أن الانسان يقرأ بأذنه . قد يبدو هذا غريبا لأن المتواضع عليه الى الآن بين الجماعات والأفراد أو لأن الشائع بين الأفراد والجماعات الى الآن أن الانسان يقرأ بعينيه . وكل جديد غريب ، ولو كان بين أهله وعشيرته ، كما كان صالح غريبا بين أهله وعشيرته من ثمود .

والواقع الذى نؤمن به أعمق الايمان ونقرره ونذيعه وننشره أن الانسان يقرأ بعقله قراءة عقلية خالصة ، وأنه يقرأ بأذنه قراءة آلية عقلية مما سنفصله فى هذا الحديث ، وأنه يقرأ قراءة آلية عقلية عن طريق الشم وعن طريق الذوق اذا كانت ثمة لغة للشم ولغة للذوق ، مثلما يقرأ بعينيه قراءة آلية عقلية ، ومثلما يقرأ بأنامله — عن طريق اللمس — قراءة آلية عقلية فى بعض الأحيان .

وتكون القراءة داخلية عقليــة خالصة اذا انبعثت فى العقل ودارت فيه بعملياتها ومهاراتها المختلفــة وبما يترتب عليهــا أو يتصل بهــا من العمليات العقلية الأخرى ، بنــاء على منبهات وعوامل داخليــة وراثية أو بناء على منبهات وعوامل داخلية يغلب عليها الجانب الوراثى . وأغلب ما يكون ذلك فى حالات التذكر والتخيل والتصور والتفكير . فأنا أقرأ قراءة داخلية عقلية خالصة فى بعض الأحيان عندما أتذكر موضوعا سمعته من قبل — شعرا كان أو نثرا ، علما أو فنا — وعنــدما أتذكر ما رأيته مصاحبا للموضوع الذى سمعته أو مستقلا عنه من الاشارات والحركات والأفعال وما اليها من علامات اللغة البصرية .. وعندما أتذكر لحنا سمعته من قبل — اذا كنت من الذين يتعــاملون بلغة الموسيقى — مهما يكن مصدره أو موضوعه ... وعندما أتذكر موضوعا قرأته بعينى من قبل ، أو قرأته بأناملى عن طريق اللمس — اذا كنت من المتعاملين بلغة اللمس — أو قراته من قبل عن طريق الشم أو عن طريق الذوق — اذا كانت هناك لغة للشم ولغة للذوق أتعامل بها — .. وعندما أتذكر موضوعا كتبته من قبل بيدى ، أو صــدر من قبل عن جهازى الصوتى .. الخ — عنــدما أتذكر هذا كله ، ويستعرض عقلى ما سمعته من قبل وما رأيته وما لمسته وما شممته وما ذقته وما صدر عنى ، من علامات لغات الحواس ، كاملا أو ملخصا .. وعنــدما يوازن عقلى بين ما اســتعرضه ، ويستنبط منه ، ويصدر عليــه أحكاما .. وعنــدما يربط عقلى بين ما اســتعرضه وبين موضوعات لغوية مسموعة أو مرئية أو ملموسة .. أو عندما يستعرض موضوعات لغوية مسموعة أو مرئية أو ملموسة لم أسمعها ولم أرها ولم ألمسها عن طريق الحواس ، ولكن عقلى يتوقعها توقعا ويتصورها تصورا ويتخيلها تخيلا ويستقدمها استقداما كأنه يسمعها أو يراها أو يلمسها عن طريق الحواس .. ويقوم بعد ذلك بالعمليات السابقة جميعها أو بعضها — فان العمليات السابقة جميعها والمهارات السابقة جميعها وما يترتب عليها وما يتصل بها من عمليات العقل ومهاراته الأخرى ، كل هذه الأمور يمكن

أن نطلق عليها « قراءة عقلية خالصة » لأنهـا انبعثت فى العقل ودارت داخل الدماغ لم تبرحه وكانت منبهاتها ومثـيراتها الأصلية من العوامل الداخلية الوراثيـة أو من العوامل الداخليـة التى يغلب عليهـا الجانب الوراثى .

ان تذكر الخبرات اللغوية الماضـية ، أو تذكر ما مضى من المسـلك اللغوى بجميع أنواعه وأقسامه ومهـاراته ، وما يترتب على هذا التذكر وما يتصل به من عمليات العقل ومهاراته المختلفة ، يمكن أن نطلق عليه « قراءة عقلية خالصة » ونحن مطمئنون . وكذلك يمكننا أن نقول مثل هذا القول فى حالات التخيل والتفكير .. وما الى ذلك . فاذا ما قلنا ان فلانا قرأ أو يقرأ بعينى عقله ، كان هذا من الأقوال الصحيحة المقررة ، وكان معناه أنه قرأ أو يقرأ قراءة عقلية داخلية خالصة ، وأغلب ما يكون ذلك فى حالات التذكر والتخيل و التصور والتفكير وما يترتب على هذه الحالات ويصحبها من عمليات العقل ومهاراته المختلفة .

والقراءة بعملياتها ومهاراتها وما يترتب عليها ويتصل بها من عمليات العقل ومهاراته المختلفة، تكون « قراءة آلية عقلية » عندماتكون الحواس هى أدواتها أو آلاتها الأولى المبـاشرة ، أى عندما تنـقل الحـواس علامات اللغة ورموزها الى مراكز الحس المختلفة فى المخ ، سـواء أكانت هذه العلامات من علامات اللغـة السمعية أم من علامات اللغة البصرية أم من علامات لغة اللمس أو لغة الشم أو لغة الذوق اذا كانت ثمة لغـة للشم ولغة للذوق .. وعندما يترتب على نقل العلامات اللغوية الى مراكز الحس فى المخ عمليات القراءة ومهاراتها العقلية المختلفة وما يترتب على هذا كله ويتصـل بهـذا كله من العمليـات العقلية الأخرى التى سبق تفصيلها . فالقراءة الآلية العقلية بعملياتها ومهاراتها العقليـة وما يترتب عليها ويتصل بها من عمليات العقل هى تلك القراءة التى تكون منبهاتها ومثيراتها المباشرة رموزا لغوية تنقلهـا الحواس على الفور الى مراكز الحس فى المخ ، فتجرى بقية عمليات القراءة ومهاراتها وما يترتب عليها

ويتصل بها ، وتدور فى العقل كلها أو بعضها . أى أن « القراءة الآلية العقلية » بجميع عملياتها ومهاراتها العقلية وما يتصل بها ويترتب عليها من عمليات العقل ، هى تلك القراءة التى تكون منبهاتها ومثيراتها المباشرة الأولى من العوامل البيئية الملائمة المناسبة التى تنقلها الحواس الى مراكز الحس فى المخ على الفور .

ونحن نسمى القراءة الآلية العقلية « قراءة بالأذن » اذا كانت أداتها أو آلتها الأولى هى الأذن . ونسميها « قراءة بالعين » اذا كانت العين هى أداتها أو آلتها الأولى ، ونسميها « قراءة باللمس » اذا كانت حاسة اللمس هى أداتها أو آلتها الأولى .. وهكذا .

وقد كان يجدر بالذين يطلقون على « القراءة بالعين » قراءة صامتة — تمييزا لها عن غيرها من أنواع القراءة — أن يختاروا لها اسما غير القراءة الصامتة يميزها عن غيرها من أنواع القراءة ، تلك الأنواع التى تختلف باختلاف الحواس ناقلات الرموز . والواقع أن كل قراءة من قراءات الحواس الخمس يمكن أن نطلق عليها قراءة صامتة ، بالنسبة للقارىء المتلقى صاحب الحواس التى تنقل الرموز . فالقراءة بالأذن يمكن أن تسمى قراءة صامتة من هذه الناحية ، وكذلك القراءة بالعين ، وكذلك القراءة باللمس ، وكذلك القراءة بالشم والقراءة بالذوق اذا كانت ثمة لغة للشم ولغة للذوق . ولعل الذين يتورطون فى اطلاق هذه التسمية غير المانعة — كما يقول المناطقة — على القراءة بالعين ، يسمون القراءة بالعين قراءة صامتة تمييزا لها عن لون آخر من ألوان المسلك اللغوى يزعمون أنه قراءة ، وهو ليس من القراءة فى شىء ، وسوف نبسطه ونناقشه بعد قليل .

فالقراءة اذن بجميع أنواعها وأقسامها ومهاراتها وما يترتب عليها ويتصل بها من عمليات العقل ومهاراته المختلفة ، مسلك لغوى عقلى ، قد يكون عقليا صرفا وقد يكون آليا عقليا . هى المسلك اللغوى التحصيلى أو هى جانب التحصيل من المسلك اللغوى . فاذا عرفنا المسلك

اللغوى العقلى بأنه الاستجابة العقلية الصرفة أو الاستجابة الآلية العقلية لمنبه ملائم مناسب أو لأكثر من منبه من العوامل الوراثية أو من العوامل البيئية التى تلاقى العوامل الوراثية وتستثيرها ، وأنه قد يكون سلسلة مترابطة من الاستجابات العقلية الصرفة أو من الاستجابات الآلية العقلية لمنبه مناسب ملائم أو لأكثر من منبه من العوامل الوراثية أو من العوامل البيئية التى تلاقى العوامل الوراثيـة وتستثيرها — تلك الاستجابات المترابطة التى يلى بعضها بعضا ويصحب بعضها بعضا ويؤدى بعضها الى بعض ... فان هذا التعريف ينسحب على المسـلك اللغوى التحصيلى أو على جانب التحصيل من المسلك اللغوى ، أو ينطبق على « القراءة » دون أن يكون فى ذلك كله أى تجاوز للقصد والصواب .

(١٨)

والمسلك اللغوى العقلى الحركى هو الذى يحقق الوظيفة الاجتماعية أو الوظيفة الفردية الاجتماعية للمسلك اللغوى بشكل عملى . فعن طريق المسلك اللغوى العقلى الحركى يتم التفاهم والاتصال بين الجماعات والأفراد ، وعن طريقة يتم التعاون بين الأفراد والجماعات على تحقيق الحاجات العاجلة والمنافع الآجلة فى الحياة ، وعن طريقه يتم تبادل الأفكار والآراء وما اليها من منتجات العقول . وعن طريقه يتكون التراث ويتزايد ويتراكم ، ويحفظ ويتداول وينقل من جيل الى جيل . وهو من العوامل التى تحقق الوحدة بين أفراد الجماعة الواحدة وبين الجماعات المتعاملة به بما يحمله من الأفكار والمثل العليا المشتركة ومن العواطف والآمال والآلام المتبادلة . وهو وسيلة الأفراد والجماعات الى الرقى والتطور والتحضر ، وسبيل الأفراد والجماعات الى أن يكون لها تاريخ وثقافة وحضارة وأنظمة للحياة من جميع نواحيها . ولولا المسلك اللغوى العقلى الحركى لما كان ثمة شىء من ذلك . ولولاه لما كان هناك مسلك لغوى عقلى أى ما كان هناك مسلك لغوى على الاطلاق . ولا نستطيع أن تتصور انمحاء المسلك اللغوى العقلى الحركى لأننا لا نستطيع تصور انمحاء المسلك اللغوى بوجه عام . لا نستطيع أن تتصور جماعة من الأفراد فى بقعة من بقاع الأرض يعيشون كالتماثيل الصلدة أو كالشخوص المغلقة لا يتبادلون اصدار الكلام والاشارات والحركات وما اليها من علامات اللغة السمعية واللغة البصرية ولغات بقية الحواس . بل اننا لا نستطيع أن تتصور فردا بمفرده يعيش فى معزل عن الناس وهو لا يصدر الأصوات والاشارات والحركات ، ولو فرض أن أحد الناس تصور وجود هذا الفرد ، فانه — ما دام يحمل جهازه الصوتى وأجهزة

الحس والحركة ومقدراته من الدوافع والقوى الموروثة وما دام يعيش فى بيئة — لا يلبث أن يتفاعل مع بيئته الخالية من الناس ، ولا يلبث أن يرى ويسمع عن الطبيعة وعن الحيوان ، ولا يلبث أن يعبر عن نفسه مستجيبا للدوافع والمنبهات الوراثية المستقرة فى قرارة نفسه وللمنبهات والعوامل البيئية التى تحرك نفسه وتستثير كوامنها . لا يلبث أن يعبر عن نفسه مستخدما فى هذا التعبير جهازه الصوتى وأعضاء جسمه وملامح وجهه . ولا يلبث أن يخلق لنفسه لغة يعبر بها عن نفسه لنفسه ، ويعبر بها عن نفسه لما يحيط به من الحيوان ومظاهر الطبيعة . وربما يستطيع أن يتواضع مع الحيوان على هذه اللغة التى يخلقها ، فيستخدمها فى تفاهمه معه وفى اتصاله به ، وقد يستخدمها فى تعاونه معه على قضاء ما يصبو اليه من المنافع والحاجات .

وقد رأينا المسلك اللغوى فى نشأته وتطوره عند الأفراد وعند الجماعات ، ورأينا أن الجانب العقلى الحركى منه قد كان سبب نشأته وتطوره ، وسوف يظل كذلك . فعن طريق العلامات السمعية والبصرية التى تصدر عن أجهزة الصوت وأدوات الاشارة والحركة والفعل ، يتم التواضع والاتفاق على قيم العلامات ومدلولاتها بين الأفراد والجماعات . ولولا ما يصدر عن أجهزة الصوت وأدوات الاشارة والحركة والفعل من العلامات لما تم التواضع والاتفاق على قيم العلامات ، ولما كان هناك تفاهم ولا تعاون ولا اتصال كما قدمنا .

والمسلك اللغوى العقلى الحركى هو الجانب الخارجى من المسلك اللغوى ، بمعنى أنه اذا اتجه المسلك اللغوى من داخل العقل الى العالم الخارجى عن طريق العلامات التى تصدرها أجهزة الصوت وأدوات الحركة والاشارة والفعل ، كان مسلكا لغويا عقليا حركيا . وقد رأينا أن الحيوان — وكذلك الانسان البدائى والطفل الوليد — يسلك السلوك اللغوى الفطرى الحركى عن طريق الأصوات والاشارات والحركات التى تصدرها أجهزة الصوت وأعضاء الاشارة والحركة

والفعــل . والفرق بين السلوك اللغــوى الفطرى الحركى والمسلك اللغوى العقلى الحــركى هو أن العلامات التى يجرى بها المسلك اللغوى العقلى الحركى متواضع عليها متفق على قيمها ومدلولاتها بين الأفراد والجماعات ، وأن المسلك اللغــوى العقلى الحــركى يسبقه ويصحبه — وقــد يعقبه — عمليات عقلية كثيرة تجرى فى العقل وتدور داخل الدماغ وتتحكم فى هذا المسلك بحيث يتجه بمقتضاها وينهج على وفقها ويسترشد بهــديها ويسير كما تــريد له أن يسير . ولكنهما يتفقان فى أنهما استجابة حــركية — أو سلسلة مترابطة من الاستجابات الحركية يلى بعضها بعضا ويؤدى بعضها الى بعض — لمنبه مناسب ملائم أولأكثر من منبه من العوامل الوراثية أو من العوامل البيئية التى تلاقى العوامل الوراثية وتستثيرها . فالمسلك اللغوى العقلى الحركى هو الاستجابة العقلية الحركية لمنبه ملائم مناسب أو لأكثر من منبه من العوامل الوراثية أو من العــوامل البيئية التى تلاقى العوامل الوراثية وتستثيرها . وقد يكون سلسلة مترابطة من الاستجــابات العقلية الحركية — لمنبه مناسب أو لأكثر من منبه من العوامل السابقة — يلى بعضها بعضا ويصاحب بعضها بعضا ويلحق بعضها ببعض ؛ وفى هــذه الحالة تصبح الاستجابة الأولى منها مباشرا يؤدى مع المنبه الأصلى الى الاستجابــة الثانية ، وتصبح الاستجــابة الثانية منها مباشرا يؤدى — مع الاستجابة الأولى والمنبه الأصلى — الى الاستجابة الثالثة ... وهكذا .

ونستطيع أن نقول ان المسلك اللغــوى العقلى الحــركى بعملياته ومهاراته المختلفة اذا كانت منبهاته ومثيراته الأصلية من العوامل الداخلية الوراثية أو التى يغلب عليها الجانب الوراثى فانه يكون مسلكا لغــويا عقليا حركيا صرفا أو مسلكا لغويا عقليا خارجيا صرفا . فأنا عندما أتذكر خبرات معينة مرت بى ، وأستعرضها فى عقلى كاملة أو ملخصة ... وعندما تحدث فى عقلى أثناء ذلك وعقب ذلك عمليات موازنة واستنتاج وربط وتكوين أحكام ... ثم أقوم بنقل ما حدث فى عقلى — أو بنقل بعض ما حدث فى عقلى — من هذه العمليات الى غيرى عن طريق الكلام أو عن

طريق الكتابة أو غيرها من العلامات .... فان ذلك يكون من المسلك اللغوى العقلى الحركى الصرف أى من عملياته ومهاراته . وعندما أستعرض فى عقلى خبرات جديدة متوقعة عن طريق التصور والتخيل والاستقدام ، ثم أقوم بنقل ما تصورته أو تخيلته أو استقدمته — كله أو بعضه — الى غيرى عن طريق الكلام أو الكتابة أو غيرها من العلامات ... فان ذلك يكون من المسلك اللغوى العقلى الحركى الصرف أى من عمليات المسلك اللغوى العقلى الحركى الصرف ومهاراته . وعندما أقوم بالتفكير فيما كنت فيه وفيما أهدف الى أن أكونه ، فأحدد مشكلتى ، وأفرض فى عقلى الوسائل وأهيء الخطة الكاملة لكل وسيلة وأوازن بين الوسائل التى فرضتها وهيأت خططها وأختار أحسنها ... ثم أقوم بنقل ما قام به عقلى — كله أو بعضه — الى غيرى عن طريق الكلام أو الكتابة أو غيرها من العلامات .. فان ذلك يكون من المسلك اللغوى العقلى الحركى الصرف ومن عملياته ومهاراته . وعندما تدفعنى غرائزى أو ميولى الفطرية أو اتجاهاتى الداخلية أو حاجاتى النفسية — كلها أو بعضها — الى الاتصال بغيرى عن طريق الكلام أو الكتابة أو غيرهما من العلامات ، فان ذلك يكون من المسلك اللغوى العقلى الحركى الصرف ومن عملياته ومهاراته . فالتعبير بأى نوع من أنواع العلامات عن عمليات التذكر والتصور والتخيل والتفكير وما يتصل بهذه العمليات من عمليات الاستعراض والتلخيص والمقارنة والربط والاستنتاج وتكوين الأحكام ، والتعبير بأى نوع من أنواع العلامات عن الغرائز والميول الفطرية والاتجاهات الداخلية والحاجات النفسية ... الخ هذا التعبير كله مسلك لغوى عقلى حركى صرف ، لأن منبهاته ومثيراته الأصلية من العوامل الداخلية الوراثية أو من العوامل الداخلية التى يغلب عليها الجانب الوراثى .

ولكن المسلك اللغوى العقلى الحركى اذا كانت منبهاته ومثيراته الأصلية من العوامل البيئية الملائمة المناسبة التى تلاقى العوامل الوراثية الداخلية وتستثيرها ، فانه يكون مسلكا لغويا آليا عقليا حركيا ، اذ أن

الحواس هى الأدوات أو الآلات التى تنقل المنبهات البيئية الخارجية الى مراكز الحس فى المخ داخل الدماغ ، ومن ثم تستثار العوامل الداخلية الوراثية وتجرى العمليات العقلية الحركية أو المهارات العقلية الحركية أو يجرى المسلك اللغوى العقلى الحركى بأنواعه ومهاراته المختلفة . فأنا عندما ينادينى أحد الناس فأرد عليه ... وعندما يتحدث الى فأتحدث اليه وأجاذبه أطراف الحديث مهما يكن موضوع الحديث ... وعندما يبعث الى باشارة أو حركة أو فعل أو رسالة مكتوبة أو بما الى ذلك من علامات اللغات ، فأقوم بالاستجابة له والرد عليه عن طريق ما أختاره من العلامات مهما يكن موضوعها ... فان هذه العمليات التى نقوم بها تعتبر من المسلك اللغوى الآلى العقلى الحركى أى أنها تعتبر من عمليات هذا المسلك ومهاراته أو عاداته .

وأنا فى حالة استماعى الى متحدث يتحدث أو الى خطيب يخطب أو شاعر ينشد أو مغن يغنى أو معددة نائحة تلتدم أو متكلم فى المسرة أو أستاذ يحاضر ، مهمايكن موضوع الاستماع ... وفى حالة رؤيتى الاشارات والحركات والأفعال وما اليها من العلامات البصرية التى تصاحب ما أسمعه أو تصدر مستقلة عنه ... وفى حالة تتبعى — بعينى — نصا مكتوبا أو مطبوعا ، شعرا كان أو نثرا ، علما أو فنا ... وفى حالة تتبعى — بأناملى — نصا بارزا من نصوص لغة اللمس اذا كنت من المتعاملين بهذه اللغة ... الخ — فى هذه الحالات وأمثالها عندما أفهم ما أسمعه وما أراه وما ألمسه من علامات اللغات ... وعندما أقوم — فى أثناء قراءتى بالأذن أو بالعين أو باللمس — بنطق كلمة أو عبارة ، لسبب من الأسباب ، بواسطة جهازى الصوتى مهما يكن نطقى واضحا أو خافتا أو غير مسموع ... وعندما أقوم بتوجيه سؤال الى من أسمع عنه — فى أثناء الاستماع أو بعده — لاستجلاء شىء غامض أو للاستفسار عن أمر معين .. وعندما أقوم بعد انتهاء الاستماع أو فى أثنائه بمناقشة من سمعت عنه ، وبنقد ما قاله وبالتعليق عليه وابداء رأيى الخاص فيه ... وعندما

اقوم بسرد ما سمعته أو بسرد ملخصه أو بسرد جزء منه على غيرى من الأفراد ... وعندما أقوم – فى أثناء الاستماع أو بعده – بكتابة سؤال أو رأى أو نقد أو تعليق أو وجهة نظر معينة ، أو بكتابة ما أسمعه كلمة كلمة ، أو بكتابته ملخصا فى أثناء الاستماع أو بعده ... وعندما أقوم بما سبق أو بأمثال ما سبق من العمليات فى أثناء الأنواع الأخرى من القراءة أو بعدها ... ، فان هذه العمليات كلها وأمثالها تعتبر من المسلك اللغوى الآلى العقلى الحركى ومن عملياته ومهاراته ، ما دامت منبهاتها ومثيراتها الأصلية من العوامل والمنبهات البيئية المناسبة التى انتقلت الى العقل عن طريق الحواس .

وفى حالة وجودى أمام منظر طبيعى فى روضة من الرياض أو فى حديقة من الحدائق – مثلا – ، وتأثرى بجمال الزهـر ولونه وطيب شذاه وانفعالى بما أسمعه من غناء الطير ... فان قيامى بانشاء هذه الأبيات :

مُدُّوا العيـون الى الريا   ض ولا تمـدوا الاصـبعا
وتنسـموا بالأنـف من   عرف هنـاك تضـوعا
فبذا ارتضت أن تجتـلى   وبـذا ارتجت أن تقنعـا

لم تجن تلك الوردة الحسـ   ـناء حتى تقطعـا
وتـذوب فى أيـد نبت   عن أن تـرى أو تسمعا
أيد اذا عبثت أحـا   لت كل حسـن بلقعا

سالت دمـاء الورد من   اشـفاقه أن ينـزعـا
وسـرى العبير الى النفو   س لعـله أن يشـفعا
وتمايلت نضر الغصـو   ن وأوشـكت أن تخشعا
فليرحم النـاس الريا   ض وسحرها المستضرعا .[1]

---

(١) هذه المقطوعة من ديوان لنا تحت الطبـع . وقد كانت منبهـات انشائها وتدوينها على الفور منظرا طبيعيا حافلا بالورد المتفتح الساحر ، فى جلسة هادئة باحدى رياض شارع الهرم سنة ١٩٣٤ .

وان قيامى بكتابة هـذه الأبيات فى مذكرتى ، وانشادها على من يرافقنى ، وقيامنا أنا ومن يرافقنى بادارة الحديث بيننا حـول ما نراه وما تتنسمه وما نسمعه من مباهج الطبيعة وطيب عرفها وتغريد طيرها .. كل ذلك يعتبر من المسلك اللغوى الآلى العقلى الحركى أو من عمليات هذا المسلك ومهاراته ، لأن منبهاتها ومثيراتها الأصلية من العوامل البيئية الملائمة المناسبة التى انتقلت الى العقل عن طريق الحواس .

ومثلى فيما ضربنا له الأمثلة من المسلك اللغوى العقلى الحركى بنوعيه مثل الموسيقى تماما . فالموسيقى فى حالة تذكره أو تصوره أو تخيله خبرات موسيقية معينة ... وفى حالة تفكيره الموسيقى فى خبرات موسيقية معينة ... عندما يقوم بعزف ما تذكره أو تصوره أو تخيله أو فكر فيه من هذه الخبرات على آلة من آلات الموسيقى ... وعندما يقوم بنقل هذه الخبرات الى غيره من العازفين بواسطة الأنغام التى يصدرها جهازه الصوتى وما يصحبها أو يصدر مستقلا عنها من الاشارات والحركات التى يقوم بها ... وعندما يقوم بتدوين هذه الخبرات فى نوتة موسيقية .. الخ . — فان هذه العمليات التى يقوم بها وما يماثلها تعتبر من المسلك اللغوى العقلى الحركى الصرف أو من عمليات هذا المسلك ومهاراته بالنسبة للمتعاملين بلغة الموسيقى ، لأن منبهاتها ومثيراتها الأصلية من العوامل الداخلية الوراثية أو من العـوامل الداخلية التى يغلب عليها الجانب الوراثى. ولكنه عندما يستمع الى قطعة موسيقية تعزف أو الى سيمفونية من السيمفونيات تؤدى مهما يكن مصدرها وموضوعها ... وعندما يرى الاشارات والحركات التى تصاحب اللحن المسموع أو تصدر مستقلة عنه بواسطة العازف أو بواسطة مدير العزف ... وعندما ينظر بعينيه الى نوتة موسيقية مخطوطة أو مطبوعة ويتتبعها بعينيه مستعرضا متأملا مهما يكن مصدرها وموضوعها .. وعندما يمر بأنامله على نوتة موسيقية مكتوبة أو مطبوعة بنظام لغة اللمس ... عندما يحدث هذا أو شىء من هذا فيفهم الموسيقى ما يسمعه وما يراه وما يلمسه .. ثم يقوم فى أثناء

قراءته بتنغيم لحن أو جزء من لحن — لسبب من الأسباب — بواسطة جهازه الصوتى أو بواسطة آلة موسيقية قد تكون معه أو عن طريق التوقيع بأصابعه ، مهما يكن هذا التنغيم مسموعا أو خافتا أو غير مسموع ...و عندما يقوم بتوجيه سؤال الى العازف أو المؤدى — فى أثناء العزف أو بعده — لاستجلاء شيء أو للاستفسار عن أمر معين .. وعندما يقوم بعد انتهاء العزف بمناقشة العازف ونقد عزفه والتعليق عليه وابداء الرأى فيه .. وعندما يقوم بعزف ما سمعه أو بعزف ملخصه أو بعزف جزء منه على غيره من الأفراد ...وعندما يقوم فى أثناء استماعه أو بعده بكتابة سؤال أو رأى أو نقد أو تعليق أو وجهة نظر معينة ، أو بكتابة ما يسمعه نغمة نغمة أو بكتابته ملخصا ... وعندما يقوم بما سبق أو بشيء مما سبق أو بمثل ما سبق فى أثناء الأنواع الأخرى من قراءته الموسيقية أو بعدها — فان كل ما يقوم به من هذه العمليات وأمثالها يعتبر من المسلك اللغوى الآلى العقلى الحركى ومن عمليات هذا المسلك ومهاراته ، ما دامت منبهاتها ومثيراتها الأصلية من العوامل والمنبهات البيئية المناسبة التى انتقلت الى العقل عن طريق الحواس .

وفى حالة وجود الموسيقى أمام منظر طبيعى فى روضة من الرياض أو حديقة من الحدائق مثلا ، وتأثره بجمال الطبيعة وفتنة الزهر وطيب شذاه ، وانفعاله بما يسمعه من تغريد الطير .. فان قيامه بالتعبير عن ذلك كله أو بعضه بواسطة قطعة موسيقية يكتبها فى نوتته . . . وان قيامه بعزف ما كتبه على آلة موسيقية قد تكون معه .. وقيامه بتنغيمها عن طريق جهازه الصوتى .. الخ ، — كل ذلك يعتبر من المسلك اللغوى الآلى العقلى الحركى ومن عملياته ومهاراته ، لأن منبهاتها ومثيراتها الأصلية من العوامل البيئية المناسبة التى انتقلت الى العقل عن طريق الحواس .

والمسلك اللغوى العقلى الحركى بجميع أنواعه وأقسامه وبجميع عملياته ومهاراته ، سواء أكان عقليا حركيا صرفا أم آليا عقليا حركيا ،

يمكننا أن نطلق عليه أيضا «المسلك اللغوى التعبيرى» أو جانب التعبير من المسلك اللغوى .

ويشمل هذا الجانب ما يصدر عن الصغار والكبار من الكلام والاشارة والحركة والكتابة وغيرها من علامات اللغات ، بناء على التفكير والتذكر والتخيل والتصور والانفعال الغريزى وما الى ذلك من العوامل الداخلية الوراثية أو التى يغلب عليها الجانب الوراثى . ويشمل ما يصدر عن الصغار ، وعن الكبار فى بعض الأحيان ، من التقليد اللغوى الذى سبق الحديث عنه بالتفصيل ، ويشمل ما يصدر عن الصغار والكبار من الكلام والاشارة والحركة والكتابة وغيرها من علامات اللغات بناء على منبهات بيئية مناسبة تلاقى العوامل الداخلية الوراثية وتستثيرها .

وقد يبدو غريبا أن تقول الآن ان المسلك اللغوى العقلى الحركى يشمل أيضا نوعا من المسلك اللغوى أشرنا اليه من قبل اشارة عابرة ، وأخرجناه من القراءة وأقصيناه عنها ، لأنه لا يدخل فيها [١] .

هذا النوع هو ما نسميه منذ الآن « الأداء الجهرى » ونضعه فى مكانه الطبيعى الذى ينبغى أن يتخذه بين عمليات المسلك اللغوى العقلى الحركى بوجه عام وبين أنواع المسلك اللغوى الآلى العقلى الحركى على وجه التحديد .

ولا يزال العلماء الى الآن — فى جميع ما ظهرنا عليه من الكتب والبحوث — ينظرون الى ما نسميه « الأداء الجهرى » ونضعه فى « جانب التعبير » من المسلك اللغوى ونعتبره من أنواع المسلك اللغوى الآلى العقلى الحركى .. لا يزال العلماء ينظرون اليه نظرة أبعد ما تكون عن الدقة وأقرب ما تكون الى الخطأ والتخليط ، اذ يطلقون عليه « القراءة الجهرية » أو « المطالعة الجهرية » ويضعونه — بناء على هذه

---

(١) ص ١٣٤ .

النظرة المنحرفة — بين أنواع القـراءة أو بين أنواع المسلك اللغوى العقلى ، اذا استعملنا مصطلحاتنا فى هذا الكتاب .

ولا يزال علماء النفس — فى جميع ما ظهرنا عليه من الكتب والبحوث — مع الأسف الشديد ، ينظرون الى ما نسميه « الأداء الجهرى » تلك النظرة المعوجة المنحرفة فيعتبرونه نوعا من أنواع القراءة ويطلقون عليه « القراءة الجهرية » أو « المطالعة الجهرية » . وقد كان يجدر بهؤلاء العلماء ، وهم الذين يستكنهون العقل ويصلون الى أبعد أغوار النفس ويحللون ما يصدر عن الأفراد والجماعات من ألوان السلوك وضروب المسلك ، ألا يقعوا فى هذا الخطأ ، وألا يتورطوا فيما تورط فيه غيرهم من العلماء ومن رجال التربية والمشتغلين بأمور التعليم .

وقد كنا فيما مر من الزمن من الذين ينظـرون الى ما نسميه الآن « الأداء الجهرى » باعتباره نوعا من أنواع القراءة ، وكنا نسميه خطأ — « قراءة جهرية » أو « مطالعة جهرية » بناء على تلك النظرة المنحرفة التى هدانا الله الى تصحيحها ووفقنا الى السبق بتوجيهها توجيها سديدا .

وقد كان لهذا الخطأ والتخليط أثر سيىء على خطط التربية وطرق التعليم ، اذ اندس الأداء الجهرى بين أنواع القراءة وأقحمت عملياته على عملياتها وصار يراعى فى عملياته ومهاراته الى الآن ما يراعى فى عمليات القراءة من بعض النواحى .

والله غافر الذنب يغفر لنا خطأنا السابق حين وضعنا « الأداء الجهرى » بين أنواع القراءة ، باسم القراءة الجهرية ، فى كتابنا « فروع اللغة العربية فى المدرسة الابتـدائية » ، وفيما ألقيناه على الطلاب من المحاضرات والأحاديث ، وفى « منهج اللغة العربية للمدارس الابتدائية والأولية » الذى وضعناه فى سنة ١٩٤٧ ، وفيما اشتركنا فيه من المناهج التى صدرت عن وزارة المعارف بعد ذلك التاريخ .

والله قابل التوب ، يقبل منا ما نصحح به هذا الخطأ ، ويقبل منّا ما تتقدم به عن عقيدة قائمة على الدراسة وايمان مبنى على التعمق والتأمل ،

راجين أن ينتشر ما نعرضه فىهذا الكتاب من مذاهبنا وآرائنا ، وأن ينتقل من ضفاف النيل الى بقاع الأرض كافة ، وأن يكون له أثره فى تقويم خطط التربية وفى تسديد طرق التعليم .

وقد يقال ان الانسان عندما يتجه بعينيه الى نص ملائم مناسب مكتوب أو مطبوع فان المؤثرات البيئية الخارجية — وهى هنا الرموز المكتوبة أو العلامات البصرية المطبوعة — تنتقل بواسطة العينين الى مراكز الابصار فى المخ ، حيث تلتقى بالعوامل الداخلية الوراثية وتستثيرها ، فتحدث سلسلة من الاستجابات المترابطة تتلخص فى فهم الرموز والتوسع فى فهمها ومزج ما تحمله من الخبرات بالخبرات السابقة ، وتذوقها ونقدها .. الخ . وفى أثناء حدوث هذه الاستجابات الآلية العقلية ، قد تنتقل المؤثرات — فى الحالة التى نحن بصدد الحديث عنها — الى مراكز النطق والكلام والحركة فى المخ ، فتتحرك أجهزة النطق وأعضاء الكلام والحركة ويحدث « الأداء الجهرى » — الذى هو سلسلة مترابطة من الاستجابات الآلية العقلية الحركية — مصاحبا لتلك الاستجابات .. فلماذا لا يضم « الأداء الجهرى » الى ما يسبقه وما يصحبه من الاستجابات ؟ ولماذا لا يطلق على الجميع « قراءة جهرية » تمييزا لها من أنواع القراءة المختلفة ؟!

وما نحب أن نصب الخل فى الزيت كما كانت « أمامة » تفعل فيما يقول « بشار » ،وانما نحب أن نضع الأمور فى مواضعها ونطلق على المسميات أحسن أسمائها ، تلك الأسماء الجامعات المانعات كما يقول أصحاب المنطق .

وهل يصح فى الأذهان — قياسا على القول السابق — أن نطلق القراءة الجهرية على اتجاه الانسان بأذنيه الى كلام مناسب منطوق ، وقيام الأذن بنقل المؤثرات البيئية — وهى هنا الرموز المنطوقة أو العلامات السمعية — الى مراكز السمع فى المخ حيث تلتقى بالعوامل الداخلية وتستثيرها ، فتحدث سلسلة أخرى من الاستجابات تتلخص فى فهم

الرموز والتوسع فى فهمها ومزج ما تحمله من خبرة بالخبرة السابقة .. الخ ، ثم تنتقل المؤثرات — فى هذه الحالة — الى مراكز النطق والكلام والحركة ، فتتحرك أعضاء النطق وأجهزة الكلام والحركة ، ويحدث الأداء الجهرى مصاحبا لتلك الاستجابات ؟!!

هل يصح فى الأذهان — قياسا على القول المذكور — أن نطلق القراءة الجهرية على عمليات التقليـد اللغوى ، وعلى عمليات القراءة باللمس وما قد يحدث مصاحبا لها من الأداء الجهرى ؟!!

وبماذا نسمى استجابات النظر الى نص ملائم مكتوب أو مطبوع ، وقيام العين بنقل الرموز البصرية الى مراكز الابصار فى المخ وقيام العقل بالفهم والتوسع فيه .. وما الى ذلك ، وانتقال المؤثرات الى مراكز الحركة، وقيام اليد بنقل الرموز البصرية — التى انتقلت الى مراكز الحركة فى المخ — فى لوح أو قرطاس ؟! هل نسمى هذه الاستجابات قراءة نقلية ؟!!

وبماذا نسمى استجابات الاستماع الى كلام ملائم منطوق ، وقيام الأذن بنقل الرموز السمعية الى مراكز السمع فى المخ ، وقيام العقـل بعمليات الفهم وما اليه .. ، وانتقال المؤثرات الى مراكز الحركة فى المخ ، وقيام اليد برسم الرموز السمعية على لوح أو قرطاس ؟! ماذا نسمى هذا ؟ أنسميه قراءة املائية !!

ونعود الى « بشار » مرة أخرى فنتساءل : كيف يدخل هذا فى ذلك ؟!!

يجب أن نقرر هنا ماقررناه من قبل وشبعنا من تفصيله فيما مر من صفحات هذا الكتاب ، وهو أن المسلك اللغوى اذا دار بعملياته ومهاراته المختلفة فى داخل العقل ولم يبرحه — سواء كانت منبهاته ومثيراته داخلية وراثية أو خارجية بيئية تنقلها الحواس الى العقل — فانه يكون « مسلكا لغويا عقليا » أو « تحصيلا » أو « قراءة » ، وأن المسلك اللغوى — سواء كانت منبهاته ومثيراته داخلية وراثية أو خارجية بيئية — اذا صدرت عملياته ومهاراته عن أجهزة الصوت وأعضاء الحركة والاشارة والفعل والكتابة وما اليها .. تلك العمليات والمهارات التى تسـبقها وتصحبها

وتوجهها قوى العقل وما يقوم به العقل من العمليات ، فان ذلك كله يكون « مسلكا لغويا عقليا حركيا » أو يكون « تعبيرا » بعبارة أخرى .

ويجب أن نضيف الى هذا أيضا أن المسلك اللغوى اذا اتجه من العالم الخارجى الى داخل العقل عن طريق الحواس ، واذا انبعث فى العقل بناء على عوامل داخلية ، ودار بعملياته ومهاراته داخل العقل ولم يبرحه ، فهو « قراءة » ؛ وأن المسلك اللغوى اذا اتجه من داخل الدماغ أو من العقل الى العالم الخارجى عن طريق أجهزة الصوت أو أعضاء الحركة والاشارة والفعل والكتابة وما اليها ، فهو « تعبير » .

فالكلام المنطوق تعبير بالنسبة لقائله ، والكلام المكتوب تعبير بالنسبة لكاتبه ، والتقليد اللغوى تعبير بالنسبة للقائم به ، واصدار الاشارات والحركات والأفعال وما اليها من العلامات البصرية تعبير بالنسبة لمصدرها . وهذه الألوان المختلفة من التعبير « قراءة » بالنسبة لمستقبليها .

ولئن كان من القراءة ما يحدث قبل « الأداء الجهرى » وأثناءه ، من اتجاه الانسان الى العلامات المناسبة السمعية أو البصرية أو اللمسية بأذنيه أو بعينيه أو بأنامله ، وقيام الحواس المذكورة بنقل هذه العلامات الى مراكز الحس فى المخ حيث تلتقى بالعوامل الوراثية وتستثيرها ، ومن قيام العقل بعمليات الفهم والتوسع فيه والتذوق والنقد .. الخ — لئن كانت هذه العمليات من عمليات القراءة فان « الأداء الجهرى » نفسه ، الذى قد يحدث فى أثناء هذه العمليات عندما تنتقل المؤثرات الى مراكز النطق والكلام فينطلق الجهاز الصوتى بنطق ما انتقل الى مراكزه فى داخل الدماغ نطقا مترابطا تسبقه وتصحبه عمليات عقلية معينة ، وتهيمن عليه وتوجهه قوى العقل ومهاراته .. هذا « الأداء الجهرى » من بدايته الى نهايته « تعبير » صرف ، لا يدخل فى القراءة البتة. هو سلسلة مترابطة من الاستجابات الآلية العقلية الحركية تحدث

بناء على ما يثيرها وما يسبقها ويصحبها من العوامل والمؤثرات والاستجابات.

ان الانسان فى جميع البيئات وفى جميع العصور لا يقرأ بجهازه الصوتى ،لا يقرأ بلهاته ولسانه وفمه وما الى اللهاة واللسان والفم من أعضاء النطق ، ولا يقرأ بأجهزة الحركة وأدوات الاشارة والفعل والكتابة، ولكنه يقرأ بحواسه : يقرأ بالسمع ويقرأ بالبصر ويقرأ باللمس اذا كان ممن يتعاملون بلغة اللمس ، ويقرأ بالشم ويقرأ بالذوق اذا كانت ثمة لغة للشم أو لغة للذوق يتعامل بها . وعن طريق هذه الأنواع من القراءة وما يدخل فيها ويتصل بها من العمليات والمهارات يتصل من جانبه بمن يعيشون معه ويحيطون به ، ويتصل من جانبه بمن يعيشون بعيدا عنه سواء أكان بعدهم بعدا زمانيا أم بعدا مكانيا ، ويظهر على ما يلائمه من خبرات أولئك وهؤلاء ، ويقف على ما يناسبه من تجاربهم وآرائهم ومذاهبهم فى الحياة ، ويمزج ما يظهر عليه بتجاربه الخاصة وخبراته السابقة ، ويتفاعل معه تفاعلا نقديا متعقلا متزنا ، فيتطور ويرتقى ويسير الى الكمال يحث الخطى . وهو لا يكتفى بهذا ولكنه يضيف تجاربه وآراءه وخبراته الى ما ألم به وظهر عليه ، ويشارك فى نقل ذلك الى الأجيال اللاحقة عن طريق المسلك اللغوى العقلى الحركى بأنواعه المختلفة .

وعن طريق المسلك اللغوى العقلى الحركى يصل الانسان نفسه بغيره من الأفراد الذين يعيشون معه ويحيطون به ، والأفراد الذين يبعدون عنه بعدا زمانيا أو بعدا مكانيا . فعن طريق ما يصدره جهازه الصوتى وأعضاء الحركة والاشارة والفعل من الكلام والاشارة والحركة والفعل والكتابة وما اليها من علامات اللغات ، يصل الانسان نفسه بالأفراد الذين يعيشون معه ويحيطون به ، ويصل نفسه بالأفراد الذين يعيشون بعيدا عنه فى المكان ، ويصل نفسه أيضا بمن سيعيش بعده من الأفراد فى المستقبل القريب وفى المستقبل البعيد ؛ فيقرءون ما صدر وما يصدر عنه قراءة أدواتها الحواس ، يقرءون بالسمع والبصر واللمس

والشم والذوق اذا كانت ثمة لغة للشم أو لغة للذوق يتعاملون بها ، ويفهمون ما يلائمهم مما يقرءون ، ويمزجون نفوسهم به ، ويتفاعلون معه تفاعلا نقديا متعقلا متزنا ، فيتطورون ويرتقون ويسيرون الى الكمال قدما ...

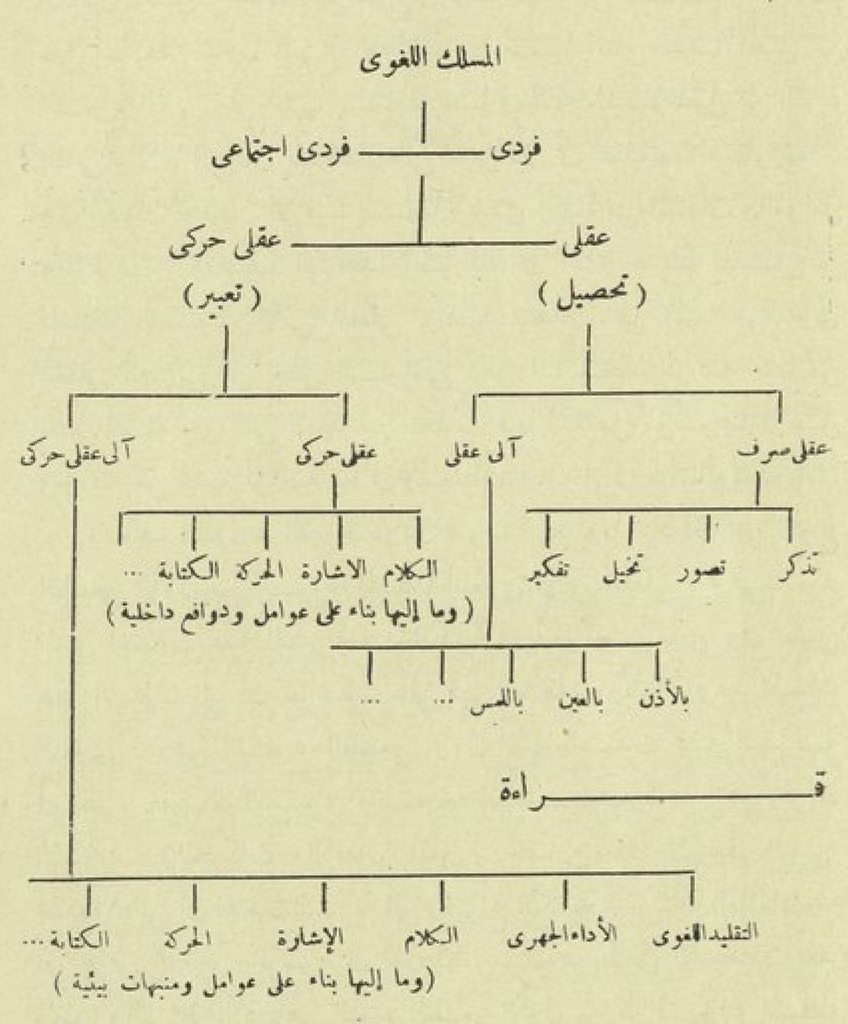
فعن طريق القراءة بالحواس ، وعن طريق المسلك اللغوى العقلى الحركى ، معا ، يتم الاتصال والتفاهم والتفاعل والتعاون على تحقيق الحاجات العاجلة والمنافع الآجلة فى الحياة ، بين الأفراد والجماعات ، فى جميع البيئات وفى جميع العصور ، من الناحيتين الفردية والفردية الاجتماعية جميعا .

والتعبير بجميع أنواعه وأقسامه وعملياته ومهاراته وما يتصل به ويوجهه من عمليات العقل ومهاراته المختلفة ، مسلك لغوى عقلى حركى ، قد يكون عقليا حركيا صرفا وقد يكون آليا عقليا حركيا . فاذا عرفنا المسلك اللغوى العقلى الحركى بأنه الاستجابة العقلية الحركية الخالصة أو الاستجابة الآلية العقلية الحركية لمنبه ملائم مناسب أو لأكثر من منبه ، من العوامل الداخلية الوراثية أو من العوامل البيئية التى تلاقى العوامل الوراثية وتستثيرها ، وأنه قد يكون سلسلة مترابطة من الاستجابات العقلية الحركية الخالصة أو من الاستجابات الآلية العقلية الحركية ، لمنبه ملائم مناسب أو لأكثر من منبه من العوامل الوراثية أو من العوامل البيئية التى تلاقى العوامل الوراثية وتستثيرها — تلك الاستجابات المترابطة التى يلى بعضها بعضا ويصحب بعضها بعضا ويؤدى بعضها الى بعض ... فان هذا التعريف ينطبق تمام الانطباق على التعبير بجميع أنواعه وأقسامه وعملياته ومهاراته وما يتصل بها من عمليات العقل ومهاراته كما مر .

واذا أردنا أن نلخص فى كلمات ما بسطناه من قبل قلنا ان المسلك اللغوى قد يكون فرديا وقد يكون فرديا اجتماعيا ، وهو فى كلتا حالتيه قد يكون عقليا — أى تحصيلا أو قراءة — وقد يكون عقليا حركيا

أى تعبيرا . وهو عندما يكون عقليا اما أن يون عقليا صرفا واما أن يكون آليا عقليا ، وهو عندما يكون عقليا حـركيا اما أن يكون عقليا حركيا صرفا واما أن يكون آليا عقليا حركيا ، وذلك بناء على العوامل والمنبهات فى كل حال .

واذا أردنا أن نترجم هـذه الكلمات الى لغة « الجداول والأرقام » لنرضى حاجات من يتعشقون الجداول ويستنطقون الأرقام فاننا نقدم الرسم الآتى :



(١٩)

وسنشرع منذ الآن فى تفصيل الحديث عن المسلك اللغوى الآلى العقلى بأنواعه وأقسامه وما يشتمل عليه ويتصل به من العمليات والمهارات . وهذا المسلك هو النوع الثانى من المسلك اللغوى العقلى ، مكتفين بما سبق من الحديث عن النوع الأول منه فيما مر من صفحات هذا الكتاب؛ على أننا قد نتناول النوع الأول تناولا ضمنيا أثناء حديثنا المقبل عن النوع الثانى ، بل اننا سنتناوله حتما فى أثناء حديثنا المقبل عن النوع الثانى ، لأن النوعين يتشابهان الى حد كبير فى عملياتهما ومهاراتهما ، ولا يكادان يختلفان الا فيما يسببهما ويؤدى اليهما من المنبهات والعوامل والمؤثرات . ونضيف الى هذا أيضا أننا فى أثناء حديثنا المقبل عن المسلك اللغوى الآلى العقلى ، قد نتحدث عن المسلك اللغوى العقلى الحركى من بعض النواحى ، بل اننا متحدثون عنه حتما من بعض النواحى التى لا بد من الحديث فيها لتكيمل موضوعنا الأصيل وتوفيته من جميع نواحيه بما فى وسعنا وبما يدخل فى طاقتنا ومقدورنا .

وسوف نتناول « القراءة بالأذن » ونبدأ بها أولا : اذ أنها هى النوع الطبيعى الأول من أنواع المسلك اللغوى الآلى العقلى ، وهى النوع الذى اعتمدت عليه البشرية منذ البداية فى سلوكها اللغوى وفى تطوير هذا السلوك الى أن تواضعت على قيم العلامات وبذلك وجد المسلك اللغوى . وهى النوع الطبيعى الأول الذى اعتمدت عليه البشرية فى تطوير مسلكها اللغوى وتنويعه ، وظلت مقتصرة عليه هو وقراءة الاشارات والحركات والأفعال بالعين ، حقبا وآمادا لا يعلم الناس عددها ، الى أن اهتدت البشرية الى اختراع الكتابة — كتابة العلامات — عن طريق الصور والرسوم فى أول الأمر ، ثم عن طريق الأبجديات بعد ذلك . والقراءة بالأذن هى النوع الطبيعى الأول — من أنواع المسلك

اللغوى الآلى العقلى — الذى يعتمد عليه الوليد فى سلوكه اللغوى وفى تطوير هـذا السلوك ، وفى اكتساب مسلكه اللغوى وتطويره ، وفى التواضع والاتفاق مع المحيطين به على قيم العلامات ومدلولاتها . وهى النوع الطبيعى الأول الذى يعتمدعليه الطفل فى الاهتداء الى ذاته ومعرفتها، وفى الاتصال ببيئته والتأثر بها والاستجابة لها ، وفى اكتساب عاداته المتنوعة ومهـاراته المختلفة ، سواء منهـا ما يتصل بالجسم وما يتصل بالعقل والوجدان . وبعبـارة أخرى : هى النوع الطبيعى الأول — من أنواع المسلك اللغـوى الآلى العقلى — الذى يعتمد عليه الطفـل فى تطوره ونموه من جميع النـواحى ، الى أن يبلغ المستوى الملائم لاكتساب النوع الثانى من المسلك اللغـوى الآلى العقلى ، وهو القراءة بالعين ، أو القراءة باللمس اذا كان ممن فقدوا حاسة الابصار فيصطنع النوعين معا . ثم ان القـراءة بالأذن هى النوع الطبيعى الأول الذى يغلب على الأفـراد والجماعات فى أكثر أوقات الحياة وفى جميع البيئات والعصور عندما يتواصلون ويتفاهمون ويتعاونون على قضاء حاجاتهم العـاجلة ومنافعهم الآجلة فى الحياة . وهى النوع الذى يقتصر عليه وعلى قراءة الاشارات والحركات والأفعـال بالعين أعداد ضخمة من أفراد الأمم والشعوب .

وقد كانت البشرية قبل اختراع الكتابة وقبل قراءة الرموز المكتوبة والمرسـومة بالعين ، تهتم بالقراءة بالأذن ، وتدرب الناشئين عليها ، وتعمل على أن يكتسبوا مهاراتها المتنوعة ويقوموا بعملياتها المختلفة فى يسر واتقان ؛ وكانت تعتمد عليها فى الاتصال بجميع أنـواعه التى تحـدثنا عنها من قبل ، سواء كان الاتصال متجها الى الماضى أو الى الحاضر أو الى المستقبل ؛ فقـد كانت التجارب والخبرات والأفكار والآراء والمثل العليا والعـادات تنتقل من جيل الى جيل ، وكانت أدوات انتقالها من جيـل الى جيل هى الذاكرات التى تعى وتحفظ وأجهزة الصوت التى تعبر وتؤدى والآذان التى تستقبل وتقرأ . وقـد ظلت

البشرية بعد اختراع الكتابة وبعد مولد قراءة الرموز بالعين ، الى الآن ، تهتم بالقراءة بالأذن وتدرب الناشئين عليها وتعمل على أن يكتسبوا مهاراتها المتنوعة ويقوموا بعملياتها المختلفة فى يسر واتقان . وقد ظلت البشرية الى الآن تعتمد على القراءة بالأذن فى الاتصال بأنواعه المختلفة أيضا . وسوف تظل كذلك الى الأبد .

وعلى الرغم من أن البشرية منذ العصور الأولى الى الآن قد اهتمت بالقراءة بالأذن واعتمدت عليها فى الاتصال بأنواعه المختلفة وحرصت على أن يكتسب الناشئون مهاراتها ويصطنعونها فى مسلكهم للتفاهم والتعامل والتعاون والاتصال ، ووصلت منذ أزمان بعيدة الى الآن — الى كثير من آداب هذه القراءة وفنونها ، الا أن البشرية منذ أقدم عصورها الى الآن لم تكن تعتبر هذا النوع من المسلك اللغوى « قراءة » ولم تضعه الى جانب القراءة بالعين أو باللمس أو غيرهما من القراءة بالحواس ، فضلا عن أنها لم تضعه قبل هذه الأنواع من القراءة ولم تصل — على ما نظن — الى أن هذه الأنواع من القراءة تندرج جميعها تحت المسلك اللغوى الآلى العقلى .

وقد دفعت الحاجة الأفراد والجماعات الى اختراع الكتابة وخلقها خلقا ، منذ تزايد التراث وتكدست الخبرات وتراكمت التجارب ، وأصبح من العسير على الأفراد والجماعات أن يحتفظوا بها ويعتمدوا فى تداولها ونقلها من جيل الى جيل على الذاكرات وأجهزة الصوت والآذان وحدها . ومنذ وجدت الكتابة وجدت معها القراءة بالعين — قراءة الصور والرسوم والرموز وما اليها من العلامات البصرية المرسومة التى تدل على قيم ومعانى ، والتى كان الناس يقتصرون على قراءتها بالأذن من قبل . ومنذ وجدت الكتابة ووجدت قراءة الرموز المكتوبة بالعين وجد فن تعليم ذلك كله للناشئين كى يصطنعوه فى مسلكهم اللغوى فى حالات التفاهم والتعاون والاتصال .

ويعتبر اختراع الكتابة نقطة البدء فى الاهتمام بقراءة رموزها

بالعين وفهمها وتفسيرها ، وفى تعليم ذلك كله للناشئين . وقد كانت الكتابة فى أول أمرها عملية شاقة عسيرة محدودة ، أو عمليات شاقة عسيرة محدودة ، تكاد تنحصر فى أفراد قلائل يتوارثونها كما يتوارث المتاع . وقد كان هؤلاء الأفراد من رجال الدين ومن الطبقة الأرستقراطية المستعلية ، فى أكثر الأحيان ، فكانوا يحتكرونها احتكارا ، ويحافظون عليها حفاظا ، ولم يكونوا يحاولون تطويرها وتنويعها وتنميتها واذاعتها الا بمقدار . وكانت قراءة هذه الكتابة بالعين شاقة عسيرة محدودة فى اول الأمر ، تكاد تنحصر فى هؤلاء الأفراد القلائل من رجال الدين ورجال الطبقة الأرستقراطية المستعلية ، الذين كانوا يتوارثونها كما يتوارث المتاع . كانت القراءة بالعين عملية شاقة أو من العمليات العسيرة الشاقة لأن العلامات كانت صورا ورسوما ورموزا تمثل كلمات وعبارات لها قيم ومدلولات معينة ، ولم تكن الكتابة فى أول أمرها تعتمد على الأبجديات التى اعتمدت عليها الكتابات المختلفة فيما بعد .

وقد أخذت الكتابة وأخذت قراءتها بالعين ، وأخذ تعليم الناشئين أن يكتبوا ويقرءوا بعيونهم ، أخذ ذلك كله يتطور وينمو ويتنوع بمرور الأجيال بناء على تطور الجماعات والشعوب وبناء على ما كان الناس يتواضعون عليه فى تلك الأزمان .

ولكن الانتقال من استخدام الصور فى الكتابة الى استعمال الحروف التى تمثل قيما صوتية معينة ، قد حدث ببطء شديد جدا . « فمنذ أكثر من خمسة وعشرين قرنا قبل الميلاد حلل المصريون الكلمات والمقاطع الى أصوات أو الى قيم صوتية ، وابتكروا لتمثيل تلك القيم مجموعة من الرموز . وكانت تلك الرموز بما تدل عليه من قيم صوتية سببا فى ظهور الأبجدية الفينيقية التى ترجع اليها الأبجديات الأخرى [1] » .

---

(١) بتصرف عن :

ا . هـ . منس : الحروف الهجائية ــ اصولها واهميتها بالنسبة الى الحضارة . تاريخ العالم ــ المجلد الثانى ــ الفصل الخامس والثلاثون .

وكان من الطبيعى كلما تطورت الجماعات البشرية وتقدمت وصعدت فى سلم الحضارة والرقى أن تتقدم فنون الكتابة وفنون القراءة بالعين ، وتحتل مكانها اللائق بها فى ميادين التربية ومنظمات التعليم . « فقد اهتم اليونان بالقراءة اهتماما كبيرا منذ عهود غابرة ترجع الى ما قبل موقعة Marathon سنة ٦٩٠ قبل الميلاد بآماد طوال . وتوالى الاهتمام بها فيما بعد ذلك من العصور . وكان الغرض منها عند اليونان والرومان القدماء اعداد المواطن لدراسة الفلسفة وتهيئته ليكون فيلسوفا ، وتدريبه على الخطابة ليكون خطيبا [1] » . فعن طريق القراءة بالعين يدرس المواطن ويفهم ويتوسع فى الفهم ويتعمق فى الدراسة ، وعن طريق ما يصحب القراءة بالعين ويعقبها من الأداء الجهرى يدرب على الخطابة ويمرن على مواقفها المختلفة . « وظهر الى جانب هذين الغرضين غرض القراءة للتثقيف والتحصيل . ثم ظهر الغرض الدينى فى العصور الوسطى ، وكان له الامتياز والصدارة بين الأغراض الأخرى [2] » فكانت القراءة وسيلة الى فهم ما فى الكتب المقدسة والى الالمام بها ، وكان ما يصحب القراءة بالعين من الأداء الجهرى وسيلة الى تلاوة الكتب المقدسة وأداء ما بها أداء جهريا حسنا . وكذلك كانت القراءة عند المسلمين فى العصور الوسطى وسيلة الى فهم القرآن ودراسته والالمام به ، وكان ما يصحب القراءة ويعقبها من الأداء الجهرى وسيلة الى المرانة على تلاوة القرآن وأداء ما به أداء جهريا حسنا . « وفى أثناء القرنين السادس عشر والسابع عشر للميلاد اتسع الغرض من القراءة فصارت وسيلة الى تحصيل ما ينفع القارىء من المعلومات . وظلت كذلك الى أن جاء القرن التاسع عشر ، فبرز غرض القراءة للتسلى والتلهى والاستمتاع بما تشتمل عليه الكتب ، وغرض القراءة للاتصال بالتراث وللاحاطة به ، وغرض القراءة

---

(١) The Encyclopedia of the Educational Research, Reading, by W. Gray.

(٢) المرجع السابق .

للاتصال بالعالم وللالمام الواسع بما يجرى فيه ، وغرض القراءة لترقية حياة الأمة من الناحية العقلية والثقافية ، ولتنمية الميـــول الى الأدب الراقى بفنونه المختلفة . ولم تكد سنة ١٩٢٠ للميلاد تهل حتى قويت الأغراض الاجتماعية من القراءة ، فأصبحت القراءة وسيلة من وسائل نمو الفرد وتقدمه الاجتماعى ، وظلت — كما كانت — قوة حيوية من الناحية الاجتماعية ، ومرآة يرى فيها الأفراد وترى فيها الجماعات حاجاتها المتجـددة المتطورة وأمانيها ومثلها العليا التى لا تنتهى ولا تصل الى أمد [١] » .

والى هذا كله والى أكثر من هذا كله يشير أستاذنا الدكتور طه حسين فى تقديم سلسلة « اقرأ » الى جماهير القراء بقوله :

« عنوان هذه السلسلة خير ما يوجه الى الأفراد والجماعات فى جميع الأمم والشعوب ، وفى الشعوب العربية بوجه خاص ، بل هو خير ما وجه الى الانسان منذ تحضر الى الآن .

وبهـذا الفعل القصير الخطير بـدىء تنزيل القرآن ؛ فكان أول ما خوطب به النبى ، وخوطب به الناس من بعده ، هو هذا الأمر الكريم بالقراءة . ونحسب أن هذا هو الذى دعا صديقنا أحمد أمين الى اختيار هذا العنوان لهذه السلسلة فآثرناه كلنا متيمنين به مجمعين عليه .

وكان صاحب المنطق — كما يسميه الجاحظ — يقول ان الانسان حيوان ناطق ، وكان النطق عنده فيما يحدثنا الفلاسفة أشمل من ادارة اللسان فى الفم باللفظ الذى يبلغ السمع فينقل اليك ما فى نفس محدثك . كان النطق عند أرسطاليس يدل على التفكير والتعبير جميعا . ولكن أرسطاليس لم يعرف الانسان بأنه حيوان ناطق فحسب وانما وصفه بأنه مدنى بالطبع كما ترجم القدماء أو اجتماعى بالطبع كما يترجم المحدثون .

وما نعرف شيئا يحقق للانسان تفكيره وتعبيره ومدنيته كالقراءة .

---

(١) المرجع السابق .

فهى تصور التفكير على أنـه أصل لكل ما يقرأ ، وعلى أنه غاية لكل ما يقرأ . فالكاتب يفكر قبل أن يكتب وأثناء كتابته ، والقارىء يفكر فيما يقرأ وأثناء قراءته وبعد أن يقرأ .

وكذلك يمضى الانسان فى تحقيق هاتين الخصلتين اللتـين تميزانه وتضعانه حيث أراد الله له أن يكون من التفوق والرقى ، وهما العقل والمدنية . فاذا أمر الله الانسان بأن يقرأ ، فانما يأمره بأن يطمح الى الكمال ويسعى اليه . واذا كانت القراءة أخص مميزات الحضارة ، تكثر وتنتشر اذا اتسعت الحضارة وارتقت ، وتقـل وتتضاءل اذا ضاقت الحضـارة وانحطت ، فقد يكون من أيسر التعبير وأوجـزه فى يوم من الأيام أن تختصر الطريق ، وأن يعرف الانسان بأنه حيوان قارىء دون أن يكون فى هذا التعريف تجاوز لما قصد اليه أرسطاليس [1] » .

من أجل ذلك اهتمت الأمم والشعوب بالقراءة منذ فجر التاريخ ، وحرصت على تعليم الناشئين فنونها فى منظمات التربية والتعليم وخارج هذه المنظمات ، وعكفت على تطوير هذه الفنون وتنميتها وترقيتها ونشرها، وسعت الى الابداع فيها لتصل الى أقصى ما تستطيع الوصول اليه من التحضر والكمال . ويخيل الينا أن الأمم والشعوب ستمضى جاهدة فى نشر القراءة وترقيتها والابداع فيها الى أن يأتى اليوم الذى تتلفت فيه فنجد كل انسان قارئا بعينه مثلما هو قارىء بأذنه ، ونجـد فى متناولنا ذلك الأمل الحلو الذى صوره مبدع « أحلام شهرزاد » .

وقد تناول الباحثون والعلماء المحدثون « القراءة بالعين » من نواحيها المختلفة بالدراسة المستقصية والبحث العلمى الدقيق ، وأخضعوها لكثير من التجارب التى يضيق المقام عن الافاضة فيها . وكان من نتائج بحوثهم وتجاربهم وتطور نظرتهم الى القراءة بالعين وضم ما وصلوا اليه الى ما كان

---

(١) طه حسين : احلام شهر زاد ــ المقدمة . دار المعارف بمصر . يناير سنة ١٩٤٣ .

معروفا عن وظائف المخ العـامة ، أنهم اهتدوا الى أن القراءة بالعين ليست عملية واحدة ، ولكنها عملية معقدة مشتجرة الأطراف ، أو أنها مزيج من العمليات المترابطة التى يتداخل بعضها فى بعض ويتصل بعضـها ببعض ويؤدى بعضها الى بعض ؛ فمنها ما يتصل بالعين وحركاتهـا ووقفاتها عند اتجاهها الى نص مخطوط أو مطبوع وأثناء هذا الاتجاه ؛ ومنها ما يتصل بالمخ وما يحدث فيه من العمليات العقلية عند النظر الى النص وفى أثناء النظر اليه وبعد النظر اليه ؛ « ومنها ما يتصل بأعضاء النطق وما يحدث منها أو يصدر عنها عندما تتأثر بما يدور فى المخ أثناء النظر الى النص وبعد النظر اليه [1] . » واستطاع العلماء بعد البحوث الطويلة العميقة والتجارب الشاملة الدقيقة أن يقدموا الينـا صورة واضـحة للعمليات الأساسية المترابطة أو للمهارات الرئيسية المترابطة التى تحدث فى حالة الاتجاه الى النص المخطوط أو المطبوع وبعد الاتجاه اليه ، وهى فى مجموعها ما يطلق عليه المحدثون كلمة « القراءة » أو « فن القراءة » . ويمكن اجمال هذه العمليات فيما يلى :

« عنـدما تنظر العينان الى بداية السطر الأول من النص المكتوب أو المطبوع تستقبل الشبكيتان الرموز المكتوبة أو المطبوعة ، وبتوالى نظر العينين الى السطور يتوالى استقبال الشبكيتين طـوائف متسلسلة من المؤثرات .

وتتحول المؤثرات التى تستقبلها الشبكيتان الى ذبذبات عصبية تنقلها الأعصاب الى مراكز الابصار فى المخ .

وعندما تصل هذه الذبذبات الى مراكز الابصار فى المخ ينبعث نوعان

---

(١) هذه العبارة التى وضعناها بين اقواس تشير الى الأداء الجهرى الذى لا يزال العلماء الى الآن يعتبرونه قراءة جهرية ويضعونه بين انـواع القراءة . وقد وضعنا العبارة بين اقواس لأننا لا نوافق العلماء وغيرهم فى هذا الراى ، ولا نعتبر الأداء الجهرى قراءة بحال ، وانما نعتبره تعبيرا ، فهو نمط من انماط المسلك اللغوى الآلى العقلى الحركى ، وليس من المسلك اللغوى الآلى العقلى فى شىء ، كما سبق .

من الارتباطات أهمها « ارتبـاطات المعنى » وتختلف خصوبة هـــذه الارتباطات وتختلف صحتها باختلاف ما عند القراء من الخبرة السابقة . يضاف الى ذلك « ارتباطات النطق » التى تنبعث فى القراءة الجهرية [1] ، وتختلف درجتها فى أثناء القراءة بالعين باختلاف القراء .

وتنتظم المعانى المنفصلة المثارة فى سـلسلة أو فى نظام من الأفكار المتصلة ، وهذا هو ما يعرف غالبا « بالمعنى الصريح » للمقروء .

وفى أثناء ما يحدث من التحليل والتأمل يفهم القارىء ما يقرؤه على ضوء جميع ما يعرفه . وقد يجـد أن المامه بالأفكار المعروضة آخـذ فى الازدياد . وتعرف هذه الخطوة أو هذه العملية بخطوة « التوسع فى فهم المقروء » .

وفى حالة كثرة القراءة واطرادها يتم « التجارب النقدى » مع المقروء أو الاستجابة النقـدية للمقروء ، فيحكم القـارىء على نصيب الأفكار المعروضة من الصـحة ، وعلى قيمتها فى الحياة ، كما يحكم أحيـانا على خصائصها الأدبية الفنية .

وبعد ذلك تمتزج الأفكار المكتسبة بالخبرة السابقة ، فتحدث خطوة « الانتفاع بالمقروء » بشـكل ينتج عنه ادراكات جديدة أصح ، وألوان من الفهم أوضح ، وميول أوسـع ، واتجـاهات عقلية أغزر وأخصب ، وشخصيات أكثر خصوبة واتزانا .

وفى أثناء حدوث الخطوات السابقة تنتقل الذبذبات فى حالة القراءة الجهرية [2] ، الى « مراكز النطق الحركى » ، ثم تنتقل الى أعضاء النطق

---

(١) هكذا يعتبر الدكتور وليم جراى أن الأداء الجهـرى قراءة ويسميه قراءة جهرية هو وغيره من العلماء . ولسنا نرى هذا الرأى وانما نعتبر الأداء الجهرى من أنواع التعبير ؛ فارتباطات النطق تنبعث فى أثناء الأداء الجهرى لا فى أثناء القرأءة الجهرية كما يزعمون .

(٢) الصواب : « فى حالة الأداء الجهرى » لا فى حالة القراءة الجهرية . على ان هذه الخطوة خطوة انتقال الذبذبات الى مراكز النطق الحركى والى أعضاء النطق لا تدخل فى خطوات القراءة بحال .

ويختلف مدى حدوث هاتين الخطوتين اختلافا كبيرا فى القراءة بالعين تبعا لاختلاف الأفراد . ولا يزال التخلص منهما فى القراءة مسـألة تشغل الأذهان .

ويمكن بيان الخطوات السابقة بالشكل الآتى :

ولا يصح أن يستنتج من هذا أن الخطوات السابقة تحدث دائما على النحو الذى وضحناه فى الشكل ، فالحق أنه عندما تصل الذبذبات الى مراكز الابصار فى المخ تتتابع الخطوات الباقية فى وقت واحد تقريبا [1] » .

تشـمل القراءة بالعين ما تقوم به العين من العمليات عنـد النظر الى

(1) William S. Gray : Methods and Techniques of Teaching Reading. — Ministry of Education, Egypt, Institute of Education, Cairo. Government Press, 1950.

وقد اشتركنا فى ترجمة هذا الكتاب او هذه المحاضرات الى العربية مع الدكتورعبد العزيز عبدالمجيد والاستاذ احمد توفيق عيـاد . وقامت وزارة المعارف على طبع الترجمة العربية فى كتاب عنوانه :

محاضرات عن طـرق تعليم القراءة للدكتور وليم جراى ـ المطبعة الأميرية بالقاهرة سنة ١٩٥٠ .

موضوع مكتوب أو مطبوع وأثنـــاء النظر اليه ، وما يقوم به المخ من العمليات العقلية المترتبة على عمليات العين . ويعتبر ما تقوم به العين من العمليات عند النظر الى الموضوع وفى أثناء النظر اليه « الجانب الآلى » أو « العمليات الآلية » فى القراءة . أما ما يقوم به المخ من العمليات عند اتجاه العين الى الموضوع وفى أثناء اتجاهها اليه وبعد هـــذا الاتجاه ، فيعتبر « الجانب العقلى » أو « الخطوات العقلية » فى القراءة . فالقراءة بالعين نشاط آلى عقلى معا ، وهى — كما قلنا من قبل فى كثير من صفحات هذا الكتاب — مسلك لغوى آلى عقلى ، أى هى استجابة آلية عقلية لمنبه ملائم مناسب أو لأكثر من منبه من المنبهات الخارجية البيئية التى تلاقى العوامل الداخلية الوراثية وتستثيرها ، وقد تكون سلسلة مترابطة من الاستجابات الآلية العقلية — التى يلى بعضها بعضا ويصاحب بعضها بعضا ويؤدى بعضها الى بعض — لمنبه ملائم مناسب أو لأكثر من منبه من المنبهات الخارجية البيئية التى تلاقى العوامل الداخلية الوراثية وتستثيرها .

ولكن الباحثين والعلماء المحدثين — فيما ظهرنا عليه من المؤلفات والبحوث — لم يتناولوا « القراءة بالأذن » بالدراسة المستقصية والبحث العلمى الدقيق كما تناولوا القراءة بالعين ، ولم يخضعوا القراءة بالأذن للتجارب التى أخضعوا لها القراءة بالعين أو لما يشبه هذه التجارب . وانا لنجد الدكتور وليم جراى نفسه — وهو الأستاذ العالمى فى فن القراءة ، والعالم الذى يحتج بأقواله ويرجع اليـه فيما يختص بالقراءة ، وصاحب البحوث والتجارب والمؤلفات العديدة التى تعتبر من أمهات المراجع فى ميدان القراءة — لا يشير الى القراءة بالأذن من قريب أو من بعيد فيما ظهرنا عليه من بحوثه وتجاربه ومؤلفاته . وأقرب مثل نستشهد به من أقواله فى القراءة محاضراته التى ألقاها بمعهد التربية للمعلمين بالقاهرة فى شتاء سنة ١٩٤٩ ، وهى المحاضرات التى استمعنا اليها واستمع اليها الكثيرون من رجال التربية ومن المشتغلين بشئون التعليم ، والتى قامت وزارة المعارف المصرية على طبعها فى كتاب وقامت على طبع ترجمتها العربية

فى كتاب آخر . فقد دارت محاضراته كلها حول « القراءة بالعين » وحول « الأداء الجهرى » الذى تورط مع المتورطين من العلماء والبـــاحثين فاعتبره — فى هذه المحاضرات وفى غيرها من مؤلفاته وبحوثه — نوعا من القراءة وأطلق عليه « القراءة الجهرية » . وهو فى هذه المحاضرات وفى غيرها من مؤلفاته وبحوثه قد نهج منهج غيره من العلماء والباحثين فسمى القراءة بالعين « قراءة صـامتة » ، وهى تسـمية تشترك فيها القراءات بالحواس الأخرى مع القراءة بالعين ، وقد فندنا هذه التسمية من قبل ووصفناها بأنها غير دقيقة لأنها غير مانعة كما يقول أصحاب المنطق .

وكل ما نجده فيما ظهرنا عليه من مؤلفات العلماء وبحوث الباحثين أن بعضهم قد تحدثوا عن الاستماع من ناحية المتحدث لا من ناحية المستمع القارىء بأذنه ، فتكلموا عن سرد القصص من هذه الناحية ، وتكلموا عن الأداء الجهرى باعتباره نوعا من القراءة وأطلقوا عليه خطأ « القراءة الجهرية على التلاميذ » . ولم يرد فيما تحدثوا به عن سرد القصص أو عن الأداء الجهرى أية اشـارة الى ما نقرره ونذيعـه فى هذا الكتاب من أنه « قراءة بالأذن » من ناحية السامعين الذين يتلقون هذا السرد أو ذلك الأداء بالآذان . وهذا راجع بالطبع الى أنهم لا يعتبرون الاستماع قراءة ، ولا يكادون يتصورون أن الانسان يقرأ بأذنه كما يقرأ بعينه وأنه يقرأ بالحواس الأخرى فى بعض الأحيـان كما يقرأ بعينـه . هم يعتبرون — مخطئين — أن الاستماع فن قائم بذاته لا يدخل فى القراءة ولا يصح أن يكون نوعا من أنواعها ، وان كان بعضهم يضعه مستقلا بعد القراءة فى ترتيب الكلام وفى تنسيق البحوث والمؤلفات .

ونحن نرى — كما قلنا مرارا — أن الاستماع قراءة ، وأن الانسان يقرأ بأذنه كما يقرأ بعينه ، وأنه يقرأ ببقية حواسه كما يقرأ بعينه أيضا ، اذا كان من المتعاملين بلغات بقية الحواس ، وأنه عندما يستمع أو عندما يقرأ بأذنه تحدث فى رأسه عمليات كثيرة مترابطة بعضها « آلى » ويشمل ما تقوم به الأذن من العمليات فى أثناء الاستماع ، وبعضها الآخر « عقلى »

ويشمل ما يقوم به المخ من العمليات العقلية المترتبة على العمليات الآلية التى تقوم بها الأذن ، عند الاستماع وفى أثناء الاستماع وبعد الاستماع ،

والقراءة بالأذن — أو الاستماع — تشمل العمليات الآلية التى تقوم بها الأذن والعمليات العقلية التى يقوم بها المخ ، عند الاستماع واثناءه وبعده ، فهى ذات جانبين أحدهما « آلى » والآخر « عقلى » وهى تشمل الجانبين معا ،شأنها فى ذلك شأن القراءة بالعين تماما .

والقراءة بالأذن كالقراءة بالعين ، مسلك لغوى آلى عقلى ، أى هى استجابة آلية عقلية لمنبـه ملائم مناسب أو لأكثر من منبـه من المنبهات الخارجية البيئية التى تلاقى العوامل الداخلية الوراثية وتستثيرها ، وقد تكون سلسلة مترابطة من الاستجابات الآلية العقلية — التى يلى بعضها بعضا ويصاحب بعضها بعضا ويؤدى بعضـها الى بعض — لمنبه ملائم مناسب أو لأكثر من منبه من المنبهات الخارجية البيئية التى تلاقى العوامل الداخلية الوراثية وتستثيرها .

والعمليات الأساسية المترابطة أو المهارات الرئيسية المترابطة التى تقوم بها الأذن والتى يقوم بها المخ عند القراءة بالأذن وفى أثناء هذه القراءة وبعدها يمكن اجمالها فيما يلى :

عندما تتهيأ الأذن للاستماع وتتجـه اليه ، تستقبل « طبلة الأذن » المنبهات الخارجية البيئية — العلامات السمعية — ، وبتوالى اتجاه الأذن الى الاستماع يتوالى استقبال طبلة الأذن طوائف مترابطة متسلسلة من المؤثرات .

فتتحول المؤثرات التى تستقبلها طبلة الأذن الى « ذبذبات عصبية » تنقلها الأعصاب الى « مراكز السمع » فى المخ .

وعندما تصل هـذه الذبذبات الى مراكز السمع فى المخ ينبعث نوعان من الارتبـاطات ، أهمها « ارتباطات المعنى » ، وتختلف خصوبة هذه الارتباطات باختلاف ما عند السامعين القارئين بآذانهم من الخبرة السابقة .

يضاف الى ذلك « ارتبـاطات النطق » التى تنبعث فى حالة قيام السامع بأداء المسموع أداء جهريا لسبب من الأسباب أو فى حالة تحرك أعضاء نطقه بالمسموع لسبب من الأسباب – فى أثناء الاستماع أو بعده – مهما يكن تحركها خافيا أو خافتا غير مسموع . أى أن ارتباطات النطق تنبعث عندما تنتقل الذبذبات الى « مراكز النطق الحركى » فى المخ ثم الى أعضاء النطق . وتختلف درجة هذه الارتباطات فى القراءة بالأذن باختلاف القراء . ونحن لا نعتبر ارتباطات النطق ولا الأداء الجهرى الذى قد يترتب عليهـا من خطوات القراءة بالأذن ، كما سبق أن بينا أننا لا نعتبرهما من خطوات القراءة بالعين ، وانمـا نعتبرهما من أنواع التعبير ومن عمليـاته كما مر أيضا .

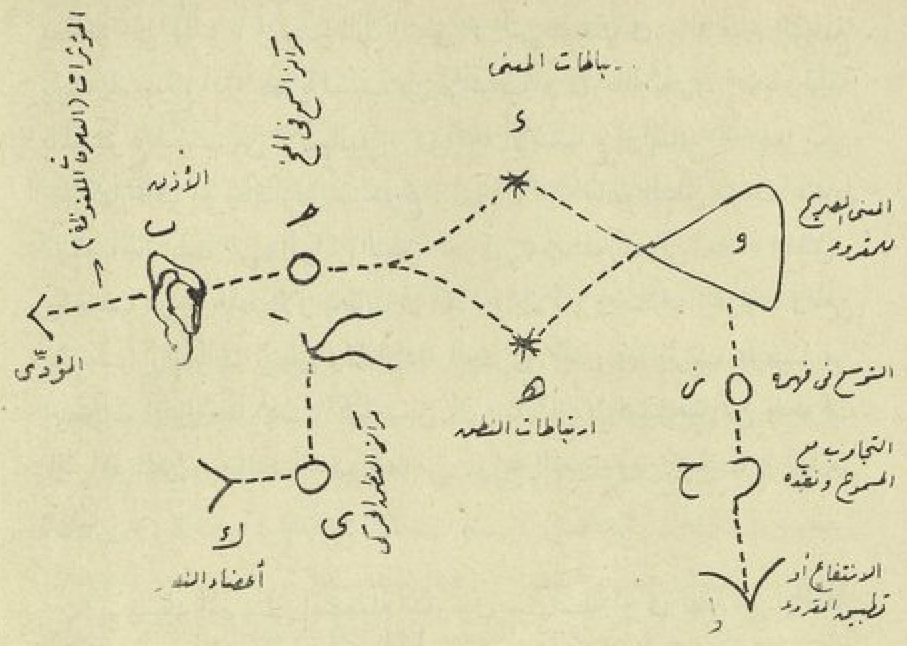
ثم تنتظم المعـانى المنفصلة المثارة فى سـلسلة أو فى نظام من الأفكار المتصلة ، وهذا هو ما يعرف غالبا « بالمعنى الصريح » المسموع .

وفى أثناء ما يحدث من التحليل والتأمل يفهم السامع ما يقرؤه بأذنه على ضوء جميع ما يعرفه . وقد يجد أن المامه بالأفكار المسموعة آخذ فى الازدياد . وتعرف هذه الخطوة بخطوة « التوسع فى فهم المسموع » .

وفى حالة كثرة القراءة بالأذن واطرادها يتم « التجاوب النقدى » مع المسموع فيحكم السامع القارىء بأذنه على نصيب الأفكار المسموعة من الصحة ، ويحكم على قيمتها فى الحياة ، كما يحكم أحيانا على خصائصها الأدبية الفنية .

وبعد ذلك تمتزج الأفكار المكتسبة بالخبرة السابقة ، فتحدث خطوة « الانتفاع بالمسموع » بشكل ينتج عنه ادراكات جديدة أنصع ، وألوان من الفهم أوضح ، وميول أوسع ، واتجاهات عقلية أغزر ، وشخصيات أكثر خصوبة واتزانا .

ويمكننا بيان العمليات السابقة بالشكل الآتى :



« ولا يصح أن يستنتج من هذا أن الخطوات السابقة تحدث دائما على النحو الذى وضحناه فى الشكل ، فالحق أنه عندما تصل الذبذبات الى مراكز السمع فى المخ تتتابع الخطوات الباقية فى وقت واحد تقريبا » .

وما قلناه عن « القراءة بالعين » وعن « القراءة بالأذن » يمكننا أن نقول مثله عن « القراءة باللمس » وعن القراءة ببقية الحواس اذا كانت ثمة لغات لبقية الحواس .

ونحب أن نختم هذا الفصل بأنه لم يرد فى القرآن ذكر صريح لما يزعم العلماء أنه قراءة جهرية ، ولم يرد فيه أية اشارة ضمنية الى ذلك . بل اننا — على العكس من ذلك — نجد فى قوله تعالى « وان تجهر بالقول فانه يعلم السر وأخفى » اشارة واضحة الى ما نسميه « الأداء الجهرى » والى أن الأداء الجهرى من أنواع التعبير لا من أنواع القراءة .

ونحب أن نختم هـذا الفصل أيضـا بأنه قد ورد فى القرآن كثير من الآيات فى « القراءة بالأذن » وفى « القراءة بالعين » . وقد ورد فى القرآن من الاشارات الى العمليات التى تقوم بها الأذن والعين ويقوم بها العقل

أثناء هذين النوعين من القراءة وبعدهما ، ما يمكن الاهتداء اليه والوقوف عليه بغير تعسف وبدون تأويل . فقد ورد فى القرآن قوله تعالى « فاستمع لما يوحى اليك » وقوله « ومنهم من يستمع اليك وجعلنا على قلوبهم أكنة أن يفقهوه وفى آذانهم وقرا وان يروا كل آية لا يؤمنوا بها ... » وقوله « هاؤم اقرءوا كتابيه » وقوله « قل أوحى الى أنه استمع نفر من الجن فقالوا انا سمعنا قرآنا عجبا يهدى الى الرشد فآمنا به ولن نشرك بربنا أحدا ... » وقوله « اقرأ باسم ربك الذى خلق ، خلق الانسان من علق ، اقرأ وربك الأكرم الذى علم بالقلم علم الانسان ما لم يعلم » وقوله « مثل الذين حملوا التوراة ثم لم يحملوها كمثل الحمار يحمل أسفارا » وقوله « نحن نقص عليك أحسن القصص بما أوحينا اليك هذا القرآن وان كنت من قبله لمن الغافلين .. » وقوله « لقد كان فى قصصهم عبرة .. » ، وغير هذه الآيات كثير .

ولعل ما ورد فى القرآن عن « القراءة بالأذن » أن يكون أكثر مما ورد فيه عن « القراءة بالعين » . ولعل هذا يزيدنا بصرا بأهمية القراءة بالأذن وأثرها فى حياة الأفراد والجماعات ، ويزيدنا اقتناعا بسبقها وكثرة اعتماد الأفراد والجماعات عليها فى حالات التفاهم والتعامل والتعاون والاتصال .

ففى الآية الأولى أمر صريح بالاستماع ، وبالاستماع لما يوحى . وفى الآية الثانية تقرير لحدوث القراءة بالأذن والعين واثبات لحالة الكفار الذين استمعوا وقرءوا بعيونهم ولم ينتفعوا بما قرءوه بالآذان والعيون . وفى الآية الثالثة أمر صريح بالقراءة بالعين . ونحن اذا نظرنا الى الآية الرابعة « قل أوحى الى أنه استمع نفر من الجن فقالوا انا سمعنا قرآنا عجبا يهدى الى الرشد فآمنا به ولن نشرك بربنا أحدا » — فاننا نجد « القراءة بالأذن » واضحة فيها بأركانها وعملياتها جميعا : فقوله تعالى « استمع نفر من الجن » يدل على انبعاث أصوات من مصدر معين موجهة الى فريق من الجن ، ويدل على تأهبهم واتجاههم بآذانهم لتلقى هذه الأصوات . فعندنا اذن مؤثرات أو منبهات هى هذه الأصوات الموجهة

الى هـذا النفر من الجن ، وعندنا آذان هى التى اتجهت لتلقى هـذه الأصوات ، وعندنا حالة من التأهب النفسى لتلقى هذه الأصوات أو هذه المؤثرات . وقوله تعالى « فقالوا انا سمعنا » يدل على اضطلاع الآذان بعمليات الاستماع أى يدل على تلقيها الأصوات ونقلها اياها الى مراكز السمع فى المخ . وقوله « قرآنا » يدل على تمييز العقل للمؤثرات وعلى فهمه اياها . وقوله « عجبا » يدل على مزج المسموع بما فى العقل من خبرة سابقة ، ويدل على توسع العقل فى فهمه . وقوله « يهدى الى الرشد » يدل على نوع الحكم الذى أصدره العقل على المسموع . وقوله « فآمنا به ولن نشرك بربنا أحـدا » يدل على الاستجابة للمسموع بعـد الحكم عليه ، ويدل على الانتفاع به فى الحياة .

(٢٠)

الأذن كالعين تماما من ناحية أنها تنقـل المؤثرات الخارجية البيئية الى المخ – كما سبق أن بينا – فيقـوم المخ بطائفة من العمليـات العقلية المترابطة أو بطائفة من الاستجابات العقلية المترابطـة ، لفهمها وتفسيرها والتوسع فى فهمها وفى تفسيرها ، والتجاوب معها ونقـدها والانتفاع بها . ويكون الفهم والتفسير والتوسع فيهما ، ويكون التجاوب والنقـد والانتفـاع بدرجات تختلف باختـلاف مـلاءمة المؤثرات الخارجية البيئية للعقل ، وباختلاف ما يكون فى العقل من خبرات سابقة مناسبة ، وباختلاف القدرات العقلية المتعددة ، وباختـلاف المواقف العقلية والوجدانية والمزاجية المناسبة للمقـام . وتتأثر كذلك درجة الفهم والتفسير والتوسع فيهما ويتأثر التجاوب مع المسموع ونقده والانتفاع به ، بملاءمة نظام الأداء للسامع القـارىء بأذنه ، من نواحى وضوح الصوت ودرجتـه من الارتفاع وسرعتـه وتنوعه ، وتمثيله للمعـانى والأفكار ، وما يتخلله من الوقفـات القصـيرة فى بعض الأحيان ، ومن نواحى الأفكار التى يعرضها المتحدث أو المؤدى ، وطريقته فى عرضها وترتيبها ، وتسلسلها ، وأهميتها للسامع القارىء بأذنه ؛ كما تتأثر بموقف المتحـدث المؤدى من السامع وموقف السـامع منه ، وبالعـلاقة التى تكون بين السامع والمؤدى ، ومقدار الثقة المتبادلة بينهما ، وبالحالتين النفسية والصحية للسامع القـارىء بأذنه أيضا .

فأنا اذا استمعت الى متحدث يتحدث أو الى خطيب يخطب أو شاعر ينشد أو مغن يغنى أو أستاذ يحاضر أو واعظ يعظ ... بلغة ليس لى بها سابق عهد ولا خبرة ولكنها هدير بأصوات لا أفقه منها صوتا ، فان أذنى تنقل هذه المؤثرات الملفوظة على هيئة ذبذبات عصبية الى مراكز السمع فى

مخى ، فيحاول عقلى أن يفهمها ويفسرها فلا يستطيع . ومن ثم لا يستطيع التوسع فى فهمها وتفسيرها ، ولا يستطيع الاستجابة الناقدة لها ، كما لا يستطيع الانتفاع بها،لأن هذه المؤثرات تنزل غريبة على خبرات لا تألفها كما ينزل العدو الغريب على الآمنين فيذيع بينهم الذعر والنفور . وكل ما قد يحدث فى هذه الحالة من خطوات الاستماع هو الاستمتاع بالتنغيم أو بما تحمله المؤثرات المنطوقة من الموسيقى . وربما تنتقل هذه المؤثرات الى مراكز النطق الحركى فى مخى ثم تنتقل الى أعضاء نطقى فأقوم — لسبب من الأسباب — بأداء ما أسمعه أو بأداء بعض ما أسمعه أداء جهريا . ولكننى أكون فى هذه الحالة كالأبله الذى يهرف بما لا يعرف أو كالببغاء التى تنطق بما تسمعه من الأصوات من غير أن تفهم وتتأثر وتستجيب .

ومثل ذلك تماما يحدث اذا نظرت بعينى الى المؤثرات السابقة بعينها مخطوطة أو مطبوعة باللغة الغريبة السابقة ، بحروف أعرفها ، أو بحروف لا أعرفها على الاطلاق . فان عينى تنقل المؤثرات البصرية المخطوطة أو المطبوعة على هيئة ذبذبات عصبية الى مراكز الابصار فى مخى ، فيحاول عقلى أن يفهمها ويفسرها فلا يستطيع ، ومن ثم لا يستطيع التوسع فى فهمها ، وفى تفسيرها ، ولا يستطيع الاستجابة الناقدة لها ، كما أنه لا يستطيع الانتفاع بها ؛ لأن هذه المؤثرات تنزل غريبة على خبرات ليس لها بها عهد ولا الف . وكل ما قد يحدث فى هذه الحالة هو الاستمتاع برسم الرموز وتنسيقها على القرطاس . وقد تنتقل هذه المؤثرات — اذا كانت مكتوبة بحروف أعرفها — الى مراكز النطق الحركى فى مخى ثم الى أعضاء نطقى ، فأقوم — لسبب من الأسباب — بأدائها أو بأداء بعضها ، على حسب الحروف التى أعرفها ، أداء جهريا لا يدل على شىء مطلقا . فان كانت هذه المؤثرات التى لا أفهمها ولا أعرف منها شيئا مكتوبة بحروف لا أعرفها أيضا ، فانها ربما تنتقل لسبب من الأسباب الى مراكز الحركة فى مخى ، ثم تنتقل الى

أعضاء الحركة ، فأتنــاول قلمى وأقوم برسم ما أنظر اليه من المؤثرات المكتوبة أو برسم بعض ما أنظر اليه منها . ومثل هذا قد يحدث فى الحالة السابقة أيضا .

أما اذا استمعت الى متحدث يتحدث أو الى خطيب يخطب أو شاعر ينشد أو مغن يغنى أو أستاذ يحاضر أو واعظ يعظ .. بلغة أعرفها ، فان أذنى تنقل المؤثرات السمعية على هيئة ذبذبات عصبية الى مراكز السمع فى مخى ، فيفهم عقلى هذه المؤثرات ويفسرها ، ويمزجها بما يلائمها من خبراتى السابقة ، ويتوسع فى فهمها وتفسيرها ، ويستجيب لها استجابة ناقدة ، وينتفع بها . وتكون درجة فهمى لهذه المؤثرات ، ودرجة توسعى فى فهمها ، ودرجة استجابتى الناقدة لها ، ودرجة انتفاعى بها .. بحسب ملاءمة المسموع لى ، وبحسب ما يكون لدى من الخبرات الســـابقة الملائمة ، وعلى حسب ما اختصصت به من القوى والقدرات المختلفة ، وعلى حسب ملاءمة الأداء الجهرى لى من نواحى وضوح الصــوت ، ودرجته من الارتفاع ، وسرعته ، وتنوعه ، وتمثيله للمعانى والأفكار ، وما يتخلله من الوقفات القصيرة فى بعض الأحيان ، ومن نواحى الأفكار التى يعرضها المتحدث أو المؤدى ، وطريقته فى عرضها ، وترتيبها وتسلسلها . كما تتأثر درجة فهمى لما أسمعه ويتأثر توسعى فى الفهم ، وتتأثر استجابتى الناقدة للمسموع وانتفــاعى به .. بموقف المتحــدث منى وموقفى منه وبنوع العلاقة التى تكون بينى وبينه ، وبمقدار الثقة المتبادلة بيننا ، وبدرجة اهتمامى بما أسمعه ، الى جانب تأثر هذا كله بحالتى النفسية وبحالتى الصحية جميعا .

وقد تنتقل هذه المؤثرات الى مراكز النطق الحركى فى مخى ، ثم الى أعضاء نطقى ، فأقوم بأدائها أو بأداء بعضها أداء جهريا . وقد لا أنطق بها ، وانما تتحرك بها أعضاء نطقى حركات داخلية خفية أو حركات خافتة غير مسموعة ... الخ .

كذلك الحال اذا كنت أنظر الى المؤثرات الســابقة التى أعرفها ، مخطوطة أو مطبوعة باللغــة التى أعرفها وبالحروف التى آلفهــا ، فان

عينى تنقل المؤثرات البصرية المخطوطة أو المطبوعة على هيئة ذبذبات عصبية الى مراكز الابصار فى مخى ، فيفهم عقلى هذه المؤثرات ويفسرها، ويمزجها بما يلائمها من خبراتى السابقة، ويتوسع فى فهمها وفى تفسيرها ، ويستجيب لها استجابة ناقدة ، وينتفع بها . وتكون درجة فهمى لهذه المؤثرات البصرية المكتوبة ودرجة توسعى فى فهمها ودرجة استجابتى لها وانتفاعى بها .. على حسب ملاءمة المؤثرات البصرية لى ، وعلى حسب ما يكون لدى من الخبرات السابقة الملائمة ، وعلى حسب ما اختصصت به من القوى والقدرات المختلفة ، وعلى حسب طريقة العرض أو نظام الكتابة والطبع من نواحى وضوح الخط وحسنه وتنسيقه وحجم الحروف وتناسق الكلمات ونوع الحبر والورق .. وما الى ذلك ؛ كما تكون على حسب موقف منشىء المؤثرات البصرية المكتوبة منى وموقفى منه ونوع العلاقة التى تكون بينى وبينه وعلى حسب مقدار الثقة المتبادلة بيننا ، كما تكون على حسب درجة اهتمامى بما أقرؤه بعينى ، وعلى حسب حالتى النفسية وحالتى الصحية أيضا .

وقد تنتقل المؤثرات البصرية المكتوبة — لارتباطها بأصواتها — الى مراكز النطق الحركى فى مخى ، ثم الى أعضاء نطقى ، فأقوم بأدائها أو بأداء بعضها أداء جهريا . وقد لا أنطق بهـا وانما تتحرك بها أعضاء نطقى حركات داخلية خفية أو حركات خافتة غير مسموعة .. الخ .

الأذن كالعين تماما من ناحية الخطوات العقلية أو العمليات العقلية التى تحدث فى المخ بناء على ما تنقلانه الى مراكز السمع والابصار فى المخ من المؤثرات والمنبهات ، تلك الخطوات أو العمليـات أو المهارات أو الاستجابات التى تحدث بمجرد وصول المؤثرات السمعية أو المؤثرات البصرية الى مراكز السمع أو الى مراكز الابصار . هـذه الخطوات أو العمليات .. واحدة فى الحالتين ، وهى فى كلتا الحالتين من خطوات القراءة أو من العمليات التى تحدث فى القراءة ، ما عدا عمليات « الأداء الجهرى » التى سبق الحديث عنها ، وما عدا عمليات الأداء بالكتابة والرسم أيضا .

بيد أن الأذن تنقل المؤثرات الصوتية أو المنطوقة أو السمعية الى مراكز السمع فى المخ ، والعين تنقل المؤثرات المرسومة أو المكتوبة أو البصرية الى مراكز الابصار فى المخ ، فتحدث العمليات التى بيناها من قبل وهى واحدة فى كلتا الحالتين .

وقد تكون الأذن أدق من العين فى نقل المؤثرات الى المخ لأن الصوت قد يكون أوضح من الرسم وأكثر دلالة على المعنى منه . هذا الى جانب أن المؤثرات التى تتصل بموضـوعنا وهى رموز المعـانى التى نسميها الألفاظ أو الكلمات ، اخترعت فى أول الأمر منطوقة ملفوظة ، ولم تسجل عن طريق الرسم والكتابة والطبـاعة فى رموز مرسومة أو مكتوبة أو مطبوعة الا فى عهود قريبة جدا من عهدنا الحاضر الذى نعيش فيه . بالقياس الى اندياح أزمنة التاريخ . ولا تزال هذه المؤثرات تستعمل منطوقة ملفوظة أكثر من استعمالها مكتوبة مطبوعة ، وسوف تظل كذلك وسوف يضاف اليها ما يخترع منها ، منطوقا ملفوظا فى أول الأمر ، ثم يسجل بعد ذلك مخطوطا أو مطبوعا . وقد يكون من الطريف أن نشير الى اهتمام البشرية فى عصرنا هذا بتسجيل العلامات أو المؤثرات منطوقة ملفوظة الى جانب اهتمامها بتدوينها مكتوبة أو مطبوعة أيضا . فمنذ اخترع الحاكى ، ومنذ نطقت السينما ، ومنذ اخترعت الأجهزة المختلفة لتسجيل الصوت ، أصبح من الممكن تسجيل ألوان من التراث منطوقة ملفوظة كما صدرت عن أفواه أصحابها . ومن يدرى ! لعل هذه الأجهزة أن تتطور وتتنوع وتذيع وتنتشر وتقل تكاليفها ، فيتمكن الأفراد وتتمكن الجماعات من اصطناعها فى تدوين التراث وفى تداوله ونقله وفى تحقيق التفاهم والاتصال كما يصطنعون القلم والقرطاس .

فالأذن تسير على الطريق الطبيعية عندما تنقل المؤثرات المنطوقه التى تحمل معانى معينة — الى المخ . ومخ السـامع القارىء بأذنه يستعين بالأداء الجهرى الملائم الذى يصدر عن التحـدث أو المؤدى على القيام بالعمليات العقلية المترابطة التى وضحناها ، وهى عمليات القراءة بالأذن .

وكلما اقترب الأداء الجهرى من الكمال فى ملاءمته للسامع القارىء بأذنه من جميع النواحى ، ازداد فهم السامع القارىء بأذنه ، وازداد توسعه فى الفهم ، وازدادت استجابته الناقدة للمسموع ، وازداد انتفاعه به ، اذا كانت القوى العقلية والمواقف النفسية والحالات الصحية عند السامع القارىء بأذنه ملائمة مناسبة .

واذا قال لنا الشاعر فى ذات عصر أو فى ذات يوم :

ياقوم أذنى لبعض الحى عاشقة والأذن تعشق قبل العين أحيانا

فقد يجب أن نطمئن الى قوله وتذعن له ، وقد يجب أن نؤمن بأن الشعراء والكتاب والفلاسفة حينما يتناولون الظواهر والحيوات بالتفسير والتحليل والوصف والتصوير ، انما ينفذون منها فى أكثر الأحيان الى الصميم ، ويصورون من الحقائق والمبادىء والمثل ما هو أصدق دلالة وأهدى سبيلا .

نعم ! ويجب أن يطمئن الناس الى أن الأذن تقرأ قبل العين . وقد قرأت الأذن قبل العين فعلا منذ وجد الانسان على الأرض ، ومنذ اخترعت اللغات فى العهود السحيقة التى ليس لنا بها عهد . فقد بدأت اللغات منطوقة ملفوظةوبدأالناس يتلقونها بآذانهم من أفواه الناس .وظلت اللغات منطوقة ملفوظة ، وظل الناس يتلقونها استماعا بآذانهم من أفواه الناس حقبا وآمادا لا يعلم عددها وحسابها الا الله . فلما تقدم الزمن بالانسان على الأرض ، وتكدست خبرات الناس ومعارفهم وتجاربهم حتى أعيت الذاكرات ،وبعدت الشقة بين الجماعات، وانداحت المسافات بين الأفراد ، اضطرت الجماعات والأفراد الى التفكير فى وسائل جديدة للاحتفاظ بالتراث البشرى ولتداوله ونقله من جيل الى جيل ،ولتحقيق الاتصال على الرغم من بعد الشقة وانداياح المسافات .. فاخترعت الرموز والصور التى ترسم للتعبير عن اللغة المنطوقة ، فولدت الكتابة وولد معها فن تفسيرها أى قراءتها بالعين . وبذلك خرج الى الوجود نوع آخر من القراءة أو نوع آخر من المسلك اللغوى الالى العقلى ،

وهو « القراءة بالعين » ؛ وأخذ الناس يستخدمون النوعين معا فى شتى نواحى الحياة يحثهم من الدوافع ويستهويهم من الأهداف ما فصلناه فيما مضى . وسوف يظل الناس يستخدمون القراءة بالأذن والقراءة بالعين فى شتى نواحى الحياة الى أن تنحسر الحياة عن الأرض . ومن يدرى ! لعل الانسان يبعث قارئا بأذنه وقارئا بعينه فى حياته الأخرى ، لعله يبعث قارئا كما يقرأ الان أو أحسن مما يقرأ الان .

والأطفال الصغار يقرءون بآذانهم قبل أن يقرءوا بعيونهم عندما يشرعون فى اكتساب المسلك اللغوى من المحيطين بهم فى كل مكان وفى كل زمان ، ووسيلتهم الى ذلك منذ البداية الاستماع بالآذان الى الأفواه فكل طفل تبدأ قراءته بهذا النوع الطبيعى المحبب الميسر وهو « القراءة بالأذن » فى السنوات الأولى من حياته ، منذ اللحظة التى يبدأ فيها اكتساب المسلك اللغوى من أفواه أبويه واخوته وجميع من يحيطون به فى بيئته المحدودة . ويكون اكتسابه للمسلك اللغوى كما يكون نموه فى كثير من النواحى العقلية والوجدانية والاجتماعية بواسطة هذه الطريق الطبيعية الميسرة ، طريق القراءة بالأذن . ويظل نموه فى كثير من النواحى العقلية والوجدانية والاجتماعية قائما على هذا النوع من القراءة الى أن يبلغ من النمو درجات تتيح له أن يتعلم مبادىء الكتابة والقراءة ، ويستمكن من العمليات والمهارات اللازمة للقراءة بالعين بالتدريج ، فيصطنعها فى مسلكه اللغوى الآلى العقلى بالتدريج ، ويحذقها بمقدار ما أوتى من القدرات والقوى وبمقدار ما كتب له من التمرين والتعليم ، ويعتمد عليها فى حياته الى جانب اعتماده على القراءة بالأذن لينمو ويتحضر ويرتقى ، وليتصل بغيره من الأفراد الذين يعيشون معه أو يبعدون عنه فى المكان وفى الزمان .

ونجد كثيرا من الآباء فى جميع البيئات وفى جميع العصور يدفعهم ما ركب فى نفوسهم من الغرائز والميول الى الاهتمام بتربية أبنائهم فى السنوات الأولى التى تختص فيها المنازل بتربية الأطفال من دون المدارس

فيتخيرون الألفاظ التى يتفوهون بهـا ليستمع اليها أبناؤهم ، وينتقون الأحاديث التى يوجهونها اليهم ، ويختارون القصص التى يسردونها عليهم، ويبدعون فى طرق سردها . ولقد نجد من الآباء من يدفعه ما ركب فى نفسه من الغرائز والميول الى الغناء لأبنائه أحيانا ، والى ترغيب أبنائه فى الاستماع الى الحاكى والى الراديو .. فيقبل الأبناء على هذه الألوان من الاستماع بآذان متفتحة ، وبشغف شديد .

وكذلك الأمهات فى جميع البيئات وفى جميع العصور يدفعهن ماركب فيهن من الغرائز والميول الى الاهتمام بتربية أبنائهن فى السنوات الأولى التى تختص فيها المنازل بتربية الأطفال ، فيحرصن — أو تحرص الكثيرات منهن — على أن يكون ما يخرج من أفواههن الى أسماع الأطفال ملائما كل الملاءمة لميولهم النامية ، مناسبا كل المناسبة لعقولهم الناشئة ، مساعدا كل المساعدة على تطور ميولهم وعقولهم وعلى ترقيهـا .وانهن ليتخيرن الألفاظ ، ويصطفين الأحاديث ، ويبرعن فى انتقاء القصص وفى طـرق سردها ويفقن فى ذلك الآباء. أما الغناء فلا نخال أما يفوتها خطره، ولا نجد أما يغيب عنها سحره النافذ ومفعوله العجيب . ان أحسن ما فى الوجود لدى الطفل الصغير ترنيمة الأم . ولا يكاد يعـدل القصة فى سرعة نفاذها الى قرارة الطفل الا ما يصدر عن الأم من الترانيم التى تمس نفسه الثائرة الصاخبة فتنحسر عنه الثورة والغضب وينجاب عنه القلق والفزع ، والتى تداعب مضجعه فى الليل فيلقى بجسمه ونفسه الى أحضان نوم هادىء عميق ؛ وتنزل على سمعه فى الصباح نزول الندى أو نزول الشعاع الرقيق تبعثه الشمس ، فيستيقظ فرحا مرحا ، تملأ جوانحه الدعة والأمل والاطمئنان .

وليس فينا بل ليس فى هذا الوجود من لم تترنم له أمه فى طفولته الأولى ، وليس فى هذا الوجود من لم تبعثه ترنيمة الأم وقصصها فى كل يوم من أيام طفولته الأولى بعثا جديدا .

ولا يقتصر الآباء والأمهات على عهد الطفولة الأولى وحده فى اختيار الألفاظ وانتقاء الأحاديث واصطفاء القصص والأغانى ، وفى توجيهها

— عن طريق الأداء الجهرى الملائم — الى أسماع أبنائهم وبناتهم ليقوم الأبناء والبنات بقراءتها بالأذان ، ولا يقتصر ميل الأبنــاء والبنات الى استماع هذه الألوان من آبائهم وأمهاتهم على عهد الطفولة الأولى وحده بحيث اذا امتــدت البيئة التى يعيش فيها الأبناء والبنات الى مدارس الأطفال ثم الى مدارس المرحلة الأولى انصرف الآباء والأمهات عن الحديث والقصص والغناء واتجه البنون والبنات وجهة أخرى ، وانما تظل الحال كما هى ؛ بل انها لتنمو وتخصب بناء على نمو البنين والبنات وارتقائهم من جميع النواحى ، وبناء على خصوبة حياتهم واتساعها .

فكم من أب ينتظر عودة بنيه وبناته من مسارحهم كل يوم ! وكم من أم تترقب أوبة بنيها وبناتها كل يوم ، ليضرب الوالد أو لتضرب الوالدة أو ليضرب الوالدان معا فى ألوان من الأحاديث والقصص والغناء بما يلائم الأبناء جميعا . كم من أب يتحدث الى بنيه والى بناته عقب عودتهم من الخارج كل يوم ! وكم من والدة تتحدث الى بنيها وبناتها عقب رجوعهم الى المنازل ، فيقبل البنون والبنات على الاستماع بشغف وشوق ، وتنقل آذانهم الى عقولهم من الطرائف والظرائف ما يمتع النفس ويخصب العقل وينمى الفكر ويصفى الذوق وينقى الخلق .

مابال معاهد التعليم ومنظمات التربية لاتحل « القراءة بالأذن » فى محلها الطبيعى اللائق بها فى الحياة المدرسية التى هى جزء من حياة المجتمع اذا نظرنا الى الحياة المدرسية والى المجتمع نظرة طبيعية صائبة !!

مابال معاهد التعليم ومنظمات التربية لاتعترف للاستماع بأنه نوع من القراءة ، ونوع هام جدا ، ونوع طبيعى ، يسبق الأنواع الأخرى فى الوجود ، ثم يسير معها جنبا الى جنب ، ويسبقها كثيرا ويربى عليها كثيرا من حيث اصطناعه ومن حيث أهميته وجدواه !!

ان مدارس الأطفــال فيها القصص الذى يحكى للأطفال ، وفيــها الأحاديث التى تصب على آذان الأطفال ، وفيــها الأناشيد التى تغنى ويسمعها الأطفال . ولكن هذه الأشياء لاتدخل فى صميم الحياة المدرسية ولا تمتزج بحياة الأطفال ولا تأتى بناء على دافع أو تحقيقا لغرض حيوى ، وانما تقحم على حياتهم اقحاما وتفرض عليهم فرضا ، ويساق الأطفال اليها

سوقا على الرغم من شدة الجفوة بينهم وبينها لأسباب لاتتصل بطبائع الأطفال .

ومدارس المرحلة الأولى فيها القصص والأحاديث والأناشيد ، ولكننا نرتاب أشد الارتياب فى نظرة المدارس الى هذه الأشياء ، ونرتاب أشد الارتياب فى اختيار مايلائم الأطفال والصبية من هذه الأشياء ، ونرتاب أشد الارتياب فى الوسائل والطرق التى تصطنع فى توجيه مايختار الى أسماع الصبية والأطفال .

وقد كانت وزارة المعارف ، وكانت معها مدارسها — الى عهد قريب جدا — تنظر الى القصص والأحاديث والأناشيد نظرة الساخر الذى لايثق فيما ينظر اليه . وكانت تعتقل الأحاديث والقصص والأناشيد فى أماكن وفى أوقات لاتلائمها ولا تلائم الأطفال ، ومع ذلك فقد كانت تكيد لها فى معتقلاتها وتتربص بها الدوائر ، فلا يكاد هذا المعلم أو ذاك من معلمى هذه المادة أو تلك يبدى حاجته الى وقت أو مكان يحشد فيه الأطفال الى مايريد حشدهم اليه ، حتى تجرد القصص والأحاديث والأناشيد من زمانها أو من مكانها أو منهما معا وتترك معلقة معتقلة فى الفضاء. وكانت وزارة المعارف وكانت معها مدارسها تنظر الى النشاط الذى يقوم على استماع الأطفال والصبية الى القصص والأحاديث والأناشيد نظرتها الى مجهود ضائع أو الى نشاط يبذل فى غير طائل أو الى عبث لا يليق بما ينبغى أن تتسم من سمت ووقار .

وقد دعينا — فى شهر فبراير سنة ١٩٤٧ — لحضور ماتعقده لجنة ترقية اللغة العربية من الاجتماعات ، وللاشتراك فيما تقوم به من دراسات وبحوث حول مشكلات اللغة العربية وطرق تعليمها فى معاهد التعليم ... فقدمنا الى اللجنة عددا من التقريرات [١] من بينها تقرير عن « القراءة فى المدرسة الابتدائية » .وفى هذا التقرير وضعنا « الاستماع » — أو القراءة بالاذن — فى موضعه الطبيعى الملائم من أنواع المسلك اللغوى باعتباره نوعا من أنواع القراءة .

---

(١) يمكن الرجوع الى هذه التقريرات فى كتابنا « فروع اللغة العربية فى المدرسة الابتدائية » مطبعة كوستا تسوماس وشركاه بالقاهرة .. سنة ١٩٥٠ .

وقد عهد الينا — فى صيف ذلك العام — وضع منهج اللغة العربية للمدارس الابتدائية والأولية ، فكانت التقريرات التى قدمناها الى لجنة ترقية اللغة العربية أساس هذا المنهج . وبذلك ظهر « الاستماع » — لأول مرة فى تاريخ التعليم الرسمى فى مصر — فى مكانه الطبيعى باعتباره نوعا هاما من أنواع القراءة له أغراضه وله موضوعاته وله وسائله التى تتفتح لها النفوس والأسماع .

ولكنه على الرغم من قيام وزارة المعارف على طبع ذلك المنهج فى شهر سبتمبر سنة ١٩٤٧ وعلى اعادة طبعه بعد ذلك ، وعلى اذاعته فى المدارس ،وعلى الرغم من اجماع الرأى عليه فى المؤتمر الذى عقده المعلمون والقوامون على تعليم اللغة — فى شهر فبراير سنة ١٩٤٨ — بدار معهد التربية للمعلمين بالقاهرة ، وعلى الرغم من قيام بعض المعلمين بتنفيذ هذا المنهج وتصنيف بعض الكتب الاضافية على ضوئه وعلى ضوء مابه من التوجيهات ... فان هذا المنهج ظل غريبا على كثير من المدارس ، وظل بعيدا عن تصور كثير من المعلمين ومن القائمين على شئون التعليم .

وقد بقيت القراءة فى كثير من المدارس كما كانت قبل ظهور هذا المنهج وقبل ذيوعه ، وقبل انتشار الكتب التى صنفت على ضوئه وعلى ضوء مابه من الآراء والتوجيهات . وبقى « الاستماع » كما كان قبل ظهور هذا المنهج وقبل ذيوعه ، لغزا مستغلقا ونوعا من أنواع القراءة غير معروف عند الكثيرين ، وظل « الاستماع » بعد ظهور المنهج وبعد ذيوعه ، عبئا تستثقله وتنوء به كواهل الكثيرين .

وقد عجب الدكتور « وليم جراى »[1] عندما ترجمنا له هذا المنهج ،

(١) الدكتور William S. Gray استاذ التربية بجامعة شيكا جو وهو استاذ عالمى فى فن القراءة . زار مصر فى اواخر سنة ١٩٤٨ — باعتباره استاذا زائرا للتربية بمعهد التربية للمعلمين بالقاهرة — وبقى بها الى شهر ابريل سنة ١٩٤٩ . وقد طاف بكثير من المدارس والمعاهد المختلفة ، واتصل بكثير من القائمين على شئون التعليم ، والقى كثيرا من المحاضرات العامة والخاصة فى التربية بوجه عام وفى فن القراءة بنوع خاص ، وادار كثيرا من المناقشات التى أثيرت فى ذلك الوقت حول القراءة وطرق تعليمها وأساليب تنميتها واتقانها . وقد قامت وزارة المعارف على طبع محاضراته وترجمتها العربية فى كتابين اشرنا اليهما من قبل .

وزرنا معه بعض المدارس المصرية الابتدائيـة والثانوية ، واشتركنا فى اجراء بعض التجارب التى رأى اجراءها على تلاميذ المدارس المصرية فى القراءة باللغتين العربية والانجليزية .. عجب من هذا التنـاقض العجيب بين ما نراه وننصح به ، وما تسير عليه المدارس فى جملتها . وتسـاءل ضاحكا « متى تتصلون بالمدارس ومتى تتصـل المدارس بكم ؟! متى يحدث بينكم هذا اللقاء الخصيب لتسيروا معا فى سبيل موحدة مشتركة نحو تحقيق هدف مشترك ؟! » وتضاحك سائلا : « متى تنفذ المدارس هذا المنهج الذى ترجمته لى والذى أقرته وزارة المعارف لك ، وأذاعته »؟! فقلت مامعناه أن موقفنا من مدارسنا فى كثير من الأحيان موقف الشاعر العربى الذى يقول فيما يتحدث به الرواة :

كلمـا قلت متى ميعـادنا ضحكت هند وقالت بعد غد

يجب أن تبـدأ القراءة فى مدارس الأطفال بهذا النـوع الطبيعى الميسر وهو « القراءة بالأذن » أو الاستماع ، ذلك النوع الذى لا يشق على الأطفال مشقة « القراءة بالعين » تلك القراءة التى ترهقهم كثيرا وتضرهم أكثر مما تنفعهم اذا مارسوها قبل الأوان وهم أطفال صغار . يجب أن تبدأ القراءة فى مدارس الأطفال بنوعها الطبيعى الميسر ، وهو « القراءة بالأذن » أو الاستماع الذى يكتسب الأطفال بواسطته مسلكهم اللغوى ممن يحيطون بهم منذ فجر حيـاتهم ، والذى اكتسبت الجماعات البشرية مسالكها اللغوية بواسطته منذ فجر التـاريخ أو منذ فجـر الحياة على الأرض .. ذلك النوع الذى ظلت الجماعات البشرية مقتصرة عليه فى اكتساب مسالكها اللغوية ونشرها ، وظلت مقتصرة على اتخاذه وسيلة أساسية الى التفاهم والتعامل والاتصال حقبا وآمادا لا يعلم عدها الا من اليوم عنـده بألف سنة مما يعد النـاس .. الى أن اضـطرت الجماعات البشرية ــ لأسباب ذكرنا بعضها فيما سبق ــ الى اختراع الكتابة ، فولدت القراءة الصناعية التى نعرفها ــ قراءة الصور والرسوم والرموز المرسومة أو المكتوبة أو المطبوعة بالعين ــ فأصبحت « القراءة

بالعين » وسيلة تصطنع الى جانب القــراءة بالأذن فى حالات التفــاهم والتعامل والاتصال .

ويجب أن تقتصر القراءة فى مدارس الأطفال على هذا النــوع الطبيعى الميسر من أنواع القراءة وهو « القراءة بالأذن » الى أن يبــلغ الأطفال من النمو الجسمى والعقلى والوجدانى درجات تتيح لهم أن يتعــلموا مبادىء القراءة الصناعية والكتابة فى غير مشقة ومن دون اعنات . فاذا ما استمكنوا من المهارات اللازمة للقراءة بالعين اصطنعوها فى مسلكهم اللغوى بالتدريج الى جانب القراءة بالأذن واتخذوا من هذين النوعين من القراءة وسيلتهم الى الاتصال . وداولوا بينهما على هينة وحسوا من رحيقهما حسو الطير ماء السماء .

فاذا درج الأطفال بعد ذلك فى مدارس المرحلة الأولى كانت « القراءة بالأذن » أو كان الاستماع خليقا أن يحتــل مكانه الطبيعى فيهــابين مواد الدراسة كما يسميها القدامى وبين أنواع النشاط كما يســميها المحدثون ، وكان من حقه أن يقوم به الأطفال الى جانب ما يبذلونه من النشاط فى قراءتهم بالعيون ، باعتباره نوعا رئيسيا هاما من أنواع القراءة ، وباعتباره النوع الطبيعى السمح الميسر الذى لا تصنع فيه ولا اعنات .

فاذا سعى التلاميذ بعد ذلك فى المدارس الاعدادية وفى المــدارس الثانوية فقد وجــد أن تسعى اليهم « القراءة بالأذن » فيها باعتبــارها نوعا طبيعيا من أنواع القراءة لا يقل عن « القراءة بالعين » فى الأثر والجدوى . وبدرجان التلاميذ فى سنوات المدرسة الاعدادية والمدرسة الثانوية تظل « القراءة بالأذن » تدرج معهم فى سنواتها أيضا ، وتظــل فى مكانتها تلك التى تنزل منها على أسماعهم فتمتعــها ، وعلى نفوسهم فتسعدها ، وعلى عقولهم فترقيها ، وعلى أذواقهم فتصفيها وعلى أخلاقهم وطباعهم فتنقيها . وباختصار — تظل « القراءة بالأذن » تتنزل على أسماع التلاميذ وأفئدتهم فى المدرسة الاعدادية وفى المدرسة الثانوية ، باعتبارها نوعا طبيعيا هاما من أنواع القراءة ويظل التلاميذ يقبلون عليها ويسارعون

اليها ويتنافسون فى ممارستها والاضطلاع بها فيتحضرون ويسيرون الى الكمال يحثون الخطى .

ولا نخال منزلة « القراءة بالأذن » فى الجامعات تقل عن منزلتها فى معاهد التعليم العام على اختلاف أنواعها ولا تتصور أن مكانتها فى الجامعات يغض منها ارتقاء الطلاب الى المستوى الجامعى واندماجهم فيه ولا نظن أن أحدا فى الوجود يتصور ذلك . والواقع الذى لا ريب فيه أن الثقافة الجامعية على تشعبها واختلاف ألوانها تكاد كلها تقوم على « القراءة بالأذن » بين جدران الجامعات . فالطلاب ينسلون فى كل صباح وفى كل مساء الى هذه المنارات التى توجه الضارب فى ظلمات الحياة وترشد الحائر المضطرب فى لججها ؛ هنالك يستمعون الى هذا العلم أو ذاك من أعلام الفن ، ويتلقون بآذانهم آراء هذا القطب أو ذاك من أقطاب العلم ويظلون شطرا كبيرا من يومهم وشطرا كبيرا من ليلهم يتنقلون من استماع الى استماع أو من قراءة بالأذن الى قراءة أخرى بها .

ولا أخفى على القراء أن طرازا واحدا من الاستماع أو من القراءة بالأذن جذبنى الى الجامعة جذبا عنيفا منذ خمسة وعشرين عاما فغير مجرى حياتى وأثر فى عقلى وفى منطقى تأثيرا كبيرا . فقد كنت فى مدرسة عليا ، وكنت مطمئنا الى حياتى بها قانعا بما سأناله من ظفر مادى بعدها ، فلم يكد سحر هذا الاستماع أو سحر هذه القراءة بالأذن يمسنى من قريب حتى ضقت بمدرستى العليا وأنكرت حياتى بها واستهزأت بما سأناله من ظفر مادى بعدها ، واذا بى أطير الى الجامعة أو أستطار الى الجامعة والى كلية الآداب بالذات .

ولست أخفى على القراء أن هذا الطراز الفريد من الاستماع أو من القراءة بالأذن كان يملك منا نفوسنا كلها ، فلا يكاد يبدأ حتى تتعلق الأذن به وتنصرف النفس عن كل شىء اليه ويأتمر الجسم بأمر النفس فلا تحس له وجودا من فرط سكينته واستقراره حتى ليخيل اليك أن الحشود المؤلفة من السامعين انما هى آذان ونفوس قد ارتفعت مجردة

من الجسوم الى سماوات من البهجة والمتاع : متاع الأذن والعقل والنفس جميعا .

ولم يكن هذا الطراز الفريد من الاستماع أو من القراءة بالأذن يملك أسماعنا ونفوسنا وحدها وانما كان يملك ما تشغله الآذان والنفوس والجسوم من حيز الزمان وحيز المكان ، فلا يكاد يبدأ حتى تتجرد من الزمان ومن المكان ويغيب عنا ادراك الزمان وادراك المكان ، ويصدق علينا قول الشاعر المعاصر :

ذاك وقت فيه ينسى كل وقت   ساعة دقت وغابت عقرباها

ولا يزال هذا الطراز الفريد من الاستماع أو من القراءة بالأذن فى المجتمع الكبير بعد الجامعة ، ملء النفوس والعقول والعيون والاسماع تتلقاه الآذان فى المجتمع بين الحين والحين فتتفتح له ، وتستقبله النفوس فتتعلق به وتشخص له العيون فتبقى مشدودة اليه ، ويتأثر السامعون القارئون بآذانهم بكل ذلك فيحصل لهم خصب الحياة وخصب العقل وخصب الذوق وخصب الخلق جميعا .

ويود السامعون القارئون بآذانهم — فى المجتمع الكبير — لهذا الطراز الفريد من الاستماع أو من القراءة بالأذن أن يدوم .

وتحتل « القراءة بالأذن » مكانها الطبيعى الممتاز فى الحياة ، وتؤثر تأثيرها القوى فى المجتمع باعتبارها النوع الطبيعى الميسر من أنواع القراءة واللون الطبيعى الأساسى السمح من ألوان الاتصال . وتتنوع طرقها وأساليبها فى الحياة تبعا للظروف وتبعا لأحوال السامعين القارئين بالآذان . فليس من المجتمع من لا يستمع الى أحاديث أفراد المجتمع ، وليس من المجتمع من لا يستمع الى ما يدور فى المجتمع من المحاضرة والمناظرة والخطابة والانشاد والغناء والتلاوة والجدل الكلامى والحوار المنطوق ... وما الى ذلك من الألوان التى يستمع اليها أفراد المجتمع ويقرءونها بآذانهم عيانا فى المنتديات والمحافل والمجامع والمجالس والمسارح وما اليها ، ويتلقونها بآذانهم من الراديو عن طريق الاذاعة .

وما دام هذا كله هكذا فيجب أن تمرن أذن الطفل منذ البداية على التقاط المسموع وعلى نقله الى مراكز السمع فى المخ ، ويجب أن تمرن كذلك على السرعة فى هذا الالتقاط وفى ذلك النقل . ويجب أن يمرن عقل الطفل منذ البداية على القيام بالعمليات العقلية التى تترتب على التقاط المسموع ونقله الى مراكز السمع فى المخ ، ويجب أن يمرن كذلك على السرعة فى القيام بهذه العمليات أو المهارات ؛ أى أن عقل الطفل يجب أن يمرن منذ البداية على فهم المسموع وعلى التوسع فى فهمه ، وعلى الاستجابة له بنقده وتذوقه والانتفاع به ويجب أن يمرن كذلك على السرعة فى القيام بهذه العمليات باتقان .

(٢١)

ولا تستوى الآذان ولا تستوى العقول . فمن الآذان الأذن الحادة المرهفة التى تلتقط أدق الأصوات وأخفتها ، وأعلاها وأعنفها ، على السواء ، وتنقلها نقلا دقيقا الى مراكز السمع فى المخ ، شأنها فى ذلك شأن الأجهزة الحديثة الدقيقة التى تستخدم فى تلقى الأصوات وفى نقلها الى مواطن التسجيل . ومنها الأذن المريضة التى تحتاج الى عـلاج لتشفى وتعود سيرتها الأولى . ومنها الأذن المريضة التى لا يثمر فيها العلاج ولا تجدى معها فنون الطب . ومنها الأذن التى تأخذ من الأصوات — أعلاها وأخفتها — بمقدار . ومنها الأذن التى تؤثر نوعا من الأصوات على نوع ، ولونا من المسموع على لون ، على الرغم من اتفاق النوعين فى الدرجة من حيث الارتفاع أو الخفوت . ومنها الأذن التى تؤثر نوعا من المسموع لأنه طرق بابها مبعوثا من جهة معينة أو لأن الذى أداه اليها مصدر معين أو شخص معين ، وتعرض فى الوقت نفسه عن هذا النوع نفسه لو أنه طر ق بابها مبعوثا من جهة أخرى أو من شخص آخر ومصدر آخر ، على الرغم من أن المسموع نوع واحد فى الحالين من حيث الموضوع والأفكار ودرجة الصوت وطريقة الأداء والعرض ، الا أن المؤدى أو مصدر المسموع فى الحالة الأولى محل ثقة أو محل حب أو محل احترام أو محل ثقة وحب واحترام معا ، فى حين أن المؤدى ، أو مصدر المسموع فى الحالة الثانية لا يتوفر له شيء من هذه الأشياء .

ومعنى هذا أن قدرة الأذن على التقاط المسموع وعلى نقله الى مراكز السمع فى المخ تختلف باختلاف الأفراد ذوى العمر الواحد ، وتختلف فى الفرد الواحد باختلاف حالته الصحية وحالته النفسية ، ولعلها تختلف فى الفرد الواحد باختلاف الأطوار التى يتدرج فيها أثناء نموه ، وباختلاف موضوع المسموع وأفكاره وأدوات التعبير عن هذه الأفكار وطريقة

العرض والأداء وباختلاف الدافع الى استماع الموضوع والغرض منه ودرجة الميل اليه .. ، ثم لعلها تختلف أيضا باختلاف المؤدى أو مصدر المسموع وما يكون بين مصدر المسموع وصاحب الأذن من العلاقة . كما أنها تختلف باختلاف ما حدث للأذن وما يحدث لها من تدريب على التقاط المسموع ونقله الى مراكز السمع فى المخ ...

كذلك العقل ، تختلف قدرته على فهم المسموع ، والتوسع فى فهمه والاستجابة له بنقده وتذوقه والانتفاع به فى الحياة ... باختلاف الأفراد ذوى العمر الواحد . وتختلف فى الفرد الواحد باختلاف حالته الصحية وحالته النفسية ، ولعلها تختلف فى الفرد الواحد باختلاف الأطوار التى يتدرج فيها أثناء نموه ، وباختلاف موضوع المسموع والأفكار التى يشتمل عليها وأدوات التعبير عن هذه الأفكار وطريقة الأداء والعرض ، وباختلاف الدوافع التى تدفع القارىء بأذنه الى الاستماع والأغراض التى يهدف اليها من ورائه ودرجات الميل الى ما يستمع اليه . ثم لعلها تختلف أيضا باختلاف المؤدى أو مصدر المسموع وما يكون بين المؤدى وصاحب العقل المتلقى من العلاقة . كما أنها تختلف باختلاف ما حدث للعقل وما يحدث له من تدريب على الفهم وعلى التوسع فيه وعلى الاستجابة له بنقده وتذوقه والانتفاع به فى الحياة .

فهذان جانبان من عمليات « القراءة بالأذن » ومهاراتها يتفتحان لنا من كل جانب ، ويتشعبان أمامنا الى كل اتجاه ، فكيف السبيل الى حصر ما ينبغى أن يقال عنهما فى هذا الحيز المحدود من الصفحات ؟!!

لعل أول ما يحصل للأذن من تدريب على التقاط المسموع ونقله الى مراكز السمع فى المخ هو التدريب الطبيعى الذى يحدث غير متعمد ولا مقصود فى الأيام الأولى من حياة الطفل ، عندما تبدأ أذنه فى القيام بوظيفتها التى خلقت لها والاضطلاع بعملها الذى ركبت من أجله فى الرأس . فأصوات الوالدين والاخوة والأقارب والأصدقاء والخدم ، وأصوات الحيوان الأليف الذى يعيش فى المنزل وأصوات الأشياء

الصناعية وأصوات مظاهر الطبيعة تنبعث كلها أو بعضها حول الطفل من كل جانب فى أوقات مختلفة ، وأذن الطفل تستقبل ما يطرق بابها من هذه الأصوات فى أوقات صحوه القصيرة مجرد استقبال .

ولعل أول ما يحدث لعقل الطفل من تدريب على فهم المسموع هو ما يحدث فى الأسابيع الأولى أو فى الأشهر الأولى من حياته ، عندما يتكرر استماعه للأصوات السابقة ، وتتكرر مع هذا الاستماع رؤيته أصحابها ، فيرتبط الصوت شيئا فشيئا بمصدره أو بصاحبه .. ثم يصبح الصوت فى عقل الطفل دليلا على صاحبه أو على مصدره ، بحيث يكفى مجرد سماع الصوت — دون رؤية المصدر — ليفهم الطفل مدلول الصوت فى ذهنه . فهذا صوت الأم يحمله الهواء الى أذن الطفل من وراء حجاب ، فيفهم الطفل على الفور ما ارتبط به هذا الصوت المعين فى ذهنه من قبل . وهذا صوت الوالد يملأ البيت ، ويحمله الهواء الى أذن الطفل ، ولكن الطفل لا يرى والده ، ولكن الصوت ارتبط بصاحبه من قبل ، فهو يدل عليه ، والطفل يفهمه عن طريق هذه الدلالة .. فهذه خطوة من خطوات تدريب عقل الطفل على فهم المسموع ، وفيها يطلق الطفل الأصوات التى يسمعها — والتى تكون قد ارتبطت من قبل بأصحابها فى ذهنه — أسماء لأصحابها ومصادرها .

وهكذا يسير تدريب أذن الطفل على التقاط المسموع ونقله الى مراكز السمع فى المخ ، ويسير تدريب عقل الطفل على فهم المسموع ، تدريبا ساذجا فى أول الأمر . وتتوالى على أذن الطفل وعلى عقله أصوات جديدة مقترنة بأصحابها ومصادرها ، ويتكرر ذلك فى المواقف الكثيرة الملائمة ، فيتقدم تدريب أذنه على التقاط المسموع وعلى نقله الى مراكز السمع فى المخ ، ويتقدم تدريب عقله على فهم المسموع ، رويدا رويدا .

وعندما يشرع الطفل فى اكتساب مسلكه اللغوى من المحيطين به ، ويدرج فى هذا الاكتساب ، تحدث خطوة هامة جدا فى تدريب أذن الطفل على التقاط المسموع ونقله الى مراكز السمع فى المخ ، وفى تدريب عقله

على فهم المسموع ؛ اذ ينتقل الطفل بالتــدريج من فهم الأصوات التى يسمعها على أنهــا أسماء لمصادرها وأصحابها الى فهم الأسماء الحقيقية للناس والحيوان والنبات والأشياء ،كما اصطلحت بيئة وتواضعت عليها ؛ وذلك عندما يتكرر استماعه هذه الأسماء من المحيطين به ، وتتكرر فى الوقت نفسه وفى المواقف نفسها رؤيته أصحابها فى أول الأمر حتى يحدث الترابط واقتران ، ثم يفهم هذه الأسماء بعد ذلك عندما يسمعها من أفواه المحيطين به ، مقترنة بأصحابها أو غير مقترنة بها على حد سواء .

ويحدث مثل هذا أو ما يشبه هذا فى الأفعال وفى الصفات وفى بقية أجزاء الكلام .

ففى المنزل اذن — فى عهــد الطفولة الأولى — يتحقق التدريب الأول للأذن على التقاط المسموع وعلى نقله الى مراكز السمع فى المخ ، ويتحقق التدريب الأول للعقــل على فهم المسموع ، ويتحقق التدريب الأول للأذن وللعقل على السرعة فى الاضطلاع بهذه العمليات . وعلى قدر وراثة الطفــل ، وعلى قدر ما يتبعه المنزل من الطرق والوســائل وما تسلطه البيئة المحلية على الطفل من العوامل والمؤثرات ، يكون مدى تقدم الطفل فى هذا المضمار ، وقد تحدثنا عن هذا كله من قبل بالتفصيل .

ومتى أشرف الطفل على نهاية عهد الطفولة الأولى ، كان حتما على المجتمع الديموقراطى أن يحط العبء عن الأسرة فى أكثر أوقات النهار ، ويلقى الأمانة الى مدارس الأطفال لتضطلع بتنشئة الطفل وتربيته ، لأنها أقدر من الأسرة على هذا العمل من جهة ، ولأن فراغ الأسرة لايفى بحاجات الطفل النامية ، ووقت عملها مخصص لكسب القوت من جهة أخرى .

ونستطيع أن نتصور مدارس الأطفال كما ينبغى أن تكون ، وهى تلعب دورها الهام فى تدريب أذن الطفل على التقاط المسموع وعلى نقله الى مراكز السمع فى المخ ،وفى تدريب عقل الطفل على فهم المسموع وعــلى التوسع فى فهمه بالتدريج ، وفى تدريب أذن الطفل وعقله على السرعة فى

الاضطلاع بهذه العمليات . ونستطيع أن تتمثل الوسائل والأساليب التى ينبغى أن تتخذها مدارس الأطفال الى كل ذلك ، بل اننا نكاد نراها تمر أمام العين ونكاد نسمعها تطرق أبواب الأذن ونحن نكتب هذه السطور .

فهذه أجهزة كثيرة وأدوات متنوعة تبدأ بها مدارس الأطفال لتدريب الحواس التى هى أدوات العقل ووسائله الى الفهم والمعرفة ؛ منها يدرب السمع ، ومنها ما يدرب البصر ، ومنها ما يدرب اللمس ، ومنها ما يدرب الشم ، ومنها ما يدرب الذوق ...

وهذه أسئلة تدور حول ماسمعه الأطفال ومارأوه ومالمسوه وما شموه وما ذاقوه .. ، توجهها المعلمة الى أسماع الأطفال ، بلغة الأطفال ، ثم بلغة ترتفع عن لغة الأطفال شيئافشيئا بما يدخل فيها من كلمات صحيحة يتذوقها الأطفال لقربها من مستواهم وارتباطها بما أدركته حواسهم وتداولها بين المحيطين بهم وخفتها على أسماعهم وألسنتهم .. ؛ فتستقبلها آذانهم وتنقلها الى مراكز السمع فى المخ ، وتفهمها عقولهم وتتوسع فى فهمها بالتدريج .

وهذه أسئلة ساذجة تدور حول ماسمعه الأطفال وما رأوه وما لمسوه وما شموه وما ذاقوه .. ، يوجهها الأطفال بلغتهم الى سمع المعلمة ، ويوجهها الأطفال بلغتهم ، بعضهم الى مسامع بعض ، فتتلقاها آذانهم وتنقلها الى مراكز السمع فى المخ ، وتفهمها عقولهم وتتوسع فى فهمها بالتدريج .

وهذه اجابات يقوم بها الأطفال بلغتهم عن أسئلة المعلمة ، وتقوم بها المعلمة — عن أسئلة الأطفال — بلغة الأطفال ثم بلغة ترتفع عن لغة الأطفال قليلا قليلا بما يدخل فيها من كلمات صحيحة يتذوقها الأطفال لقربها من مستواهم وارتباطها بما أدركته حواسهم وتداولها بين المحيطين بهم وخفتها على أسماعهم وعلى ألسنتهم .. ، ويقوم بها الأطفال بلغتهم مرة أخرى عما يوجهه بعضهم الى أسماع بعض من الأسئلة .. كل ذلك يصدر من الأفواه الى الآذان ، فتستقبله الآذان وتلتقطه وتنقله الى مراكز السمع فى المخ ، وتفهمه العقول وتتوسع فى فهمه بالتدريج ، وتسرع الآذان وتسرع العقول فى الاضطلاع بهذه العمليات جميعها شيئا فشيئا .

وهذه مناقشات تثار ، تثيرها المعلمة أحيانا ويثيرها الأطفال أحيانا أخرى حول ما طرق أبواب حواس الأطفال أو حول ما طرق أبواب عقول الأطفال عن طريق الحواس ، من عالم الناس والحيوان والنبات والأشياء ، فتلتقطها آذان الأطفال وتنقلها الى مراكز السمع فى المخ ، وتفهمها العقول وتتوسع فى فهمها بالتدريج ، وتمرن الآذان والعقول على السرعة فى الاضطلاع بهذه العمليات شيئا فشيئا .

وهذه أحاديث ، تصدر عن ثغر المعلمة حينا وتصدر عن ثغور الأطفال حينا آخر ، متناولة ماتقع عليه حواس الأطفال من عالم الانسان والحيوان والنبات والجماد ، وما يقوم به الأطفال من العمل والحركة والنشاط .

وهذا قصص يدور حول ماتدركه حواس الأطفال ، وحول بيئتهم التى يعيشون فيها ونشاطهم الذى يقومون به ، وحول عالمهم المادى الواقعى الذى يفهمونه جيدا ويعرفونه ، وحول عالمهم الخيالى الذى يتصورونه جيدا ويتمثلونه .. تستحدثه المعلمة حينا وتجلبه مبسطا من القصص الخالد حينا آخر ، وتوجهه الى أسماع الأطفال بلغة الأطفال ، ثم بلغة ترتفع شيئا فشيئا عن لغة الأطفال بما تنتظمه من كلمات وعبارات صحيحة يتذوقها الأطفال لقربها من مستواهم وارتباطها بما تدركه حواسهم وتداولها بين المحيطين بهم وخفتها على أسماعهم وألسنتهم .

وهذا قصص معاد ، يوجهه الأطفال — مما سمعوه من قبل — الى المعلمة ويوجهه بعضهم الى بعض ، بلغتهم ، فتحصل بعد الاستماع اليه ضروب من المساءلات والمناقشات والأحاديث .

وهذا قصص مما سبق يوجه الى الأسماع مقترنا بالجو — جو الزى والحركة والنشاط والعمل — والى الأبصار مقترنا بالأداء المعبر ، ذلك هو ما يمثله الأطفال مما يسمعونه من القصص بعد تحويله الى حوار بسيط .

وهذه أناشيد وأغانى تدور حول ما تدركه حواس الأطفال ، وحول ما يقومون به من العمل والحركة والنشاط ، وحول ما يميلون اليه من

الأحاجى والألغاز ، وحول ما يحبونه من التكرار القائم على التوقيع والتنغيم ، وحول ما يستخفهم من أنواع الطرب واللعب اللفظى .. تربطها المعلمة بمراكز اهتمام الأطفال ومصادر نشاطهم ، وتنشدها عليهم فيسمعونها ، وتغنيها لهم مع الموسيقى فتتفتح لها آذانهم وتسكن اليها نفوسهم ، ثم يؤدونها مع المعلمة ومع الموسيقى ، ثم يؤدونها مع الموسيقى مستقلين ، ثم يؤدونها مع الموسيقى مقترنة بالجو المسرحى الذى تتعاون فيه الحركة والاشارة والعمل والأداء المعبر والموسيقى والزى والأضواء والرسوم والألوان والأشياء ، وتتجاوب هذه الأمور كلها متناسقة متناغمة ، دون أن يشذ منها شىء أو ينحرف — ذلك هو الغناء التمثيلى أو التمثيل الغنائى فى أولى خطواته .

كل ذلك يقع على آذان الأطفال فتلتقطه التقاط العصافير ما تظفر به من الحب ، وتمرن على السرعة فى التقاطه وفى نقله الى مراكز السمع فى المخ فتفهمه العقول ، وتتوسع فى فهمه ، وتتذوقه ، وتستجيب له ، وتمرن على السرعة فى القيام بهذه العمليات ، فيحصل الرقى للأطفال شيئا فشيئا ، ويتحقق لهم النمو المنشود من جميع النواحى .

وكل ذلك ألوان من « القراءة بالأذن » ، ذلك النوع الطبيعى الميسر من أنواع القراءة ، الذى ينتشر فى شتى نواحى الحياة ، ويربى على جميع أساليب الاتصال ، وتبتكر له الجماعات والأفراد فى كل يوم من الوسائل والطرق ما يبهر الأسماع ويمتع النفوس والعقول .

كل ذلك ينبغى أن يكون فى مدارس الأطفال من وسائلها الى تدريب أذن الطفل على التقاط المسموع ونقله الى مراكز السمع فى المخ ، والى تدريب عقل الطفل على فهم المسموع ، والتوسع فى فهمه ، وتذوقه ، والاستجابة له بنقده والانتفاع به . وكل ذلك ينبغى أن يكون فى مدارس الأطفال من وسائلها الى تدريب أذن الطفل وعقله على السرعة فى القيام بهذه العمليات .

ولا نظن أن مدارس المرحلة الأولى عدو لمدارس الأطفال ، توجه اليها

النظر الشزر ، وتعتبر أن ما يجرى فيها من أنماط التربية ووسائل التعليم يجب أن تتقطع الأسباب بينه وبين ما يجرى فى مدارس المرحلة الأولى . كما أن مدارس الأطفال لا نظن أنها عدو لمدارس المرحلة الأولى ، تتحصن ضدها بما تقيمه حول نفسها من السدود بحيث يستحيل على شىء مما يجرى فى مدارس المرحلة الأولى أن يتخطى هـذه السدود متسربا الى مدارس الأطفال ، ويستحيل على شىء مما يحدث فى مدارس الأطفال أن يتعدى حدودها ويجتاز سدودها الى الخارج .

ولا نظن أن الأطفال فى مدارس الأطفال شىء ، وأن الصبية فى مدارس المرحلة الأولى شىء آخر ، بحيث يتناقض الشيئان فى الطينة أو فى العجينة ولا يلتقيان فى السر أو فى الجهر ، ولا يتبادلان التحية والمنفعة وأسلوب الحيـاة .

ومثل هذا تماما يمكن أن يقال بالنسبة الى مدارس المرحلة الأولى والمدارس الاعـدادية ، وبالنسبة الى المدارس الاعـدادية والمدارس الثانوية ، ومثل هذا يمكن أن يقال أيضا بالنسبة الى المدارس الثانوية والجامعات .

والواقع أن الأطفال هم الأطفال فى مدارس الأطفال ومدارس المرحلة الأولى ، وأن الصبية هم الصبية فى مدارس المرحلة الأولى وفى المدارس الاعدادية ، وأن الشباب هم الشباب فى المدارس الثانوية وفى الجامعات .

وربما يكون من آفة هذا المجتمع أنه يعيش فى حاضره مقتصرا على العيش فيه ، وأنه يعيش فى حاضره لحاضره ، فلا يرجع الى ماضـيه بين الحين والحين ليجوس خلاله منتفعا بما تكدس فيه من الكنوز ، ولا يشد عربته الى المستقبل ليستوحيه ما يلائم حيـاته المتطورة من الأهداف ، وما يحقق هذه الأهداف من الوسائل .

وربما يكون مما يزيد آفة هذا المجتمع سوءا أنه لا يحيا فى حاضره كما ينبغى أن تكون الحياة فى الحاضر ، ولكنه يستجلب لحياته فى حاضره من وسائل المعاصرين وأهدافهم ماأنهكته حوادث الأيام وأرثته تجارب الناس .

فاذا أراد المجتمع أن يحيا حياة خصبة ناضجة ناجحة فانه لابد له من التخلص مما يقف عجلة تحضره وارتقائه ومما يجعل هذه العجلة تدور دورانا لاخير فيه . لابد له وهو يعيش فى حاضره من أن ينظر الى الماضى ويتطلع الى المستقبل ويجعل حياته التى يحياها فى الحاضر وحدة موحدة يتمثل فيها الماضى والحاضر والمستقبل جميعا .

وما يصدق على الجماعات فى أدوار تاريخها يصدق على الأفراد فى أطوار تاريخهم أو فى مراحل نموهم التى صنفها العلماء تصنيفا عجيبا . ونحن نعتقد أن العلماء عندما قسموا نمو الانسان أو حياته الى مراحل رئيسية ، ثم عادوا فقسموا كل مرحلة من هذه المراحل الرئيسية الى مراحل جزئية ، ثم تناولوا كل مرحلة جزئيـــة فقسموها الى كثير من الجوانب أو النواحى .. لم يدر بخلدهم مطلقا أن يضعوا الحدود ويقيموا السدود بين هذه الأشياء ، ولم يفكروا مطلقا فى تعيين نقطة البدء ونقطة الختام لكل شىء من هذه الأشياء ، لأنهم علماء .. يعجزون عن ذلك عجزا تاما من جهة ، ويناقضون طبائع الأشياء وحقائق العلم اذا فكروا هذا التفكير من جهة أخرى .

ان الكائن الحى ينمو ويتطور من غير شك ، ولا يقلع عن النمو والتطور الا باقلاع الحياة عنه. وهو ينمو ويتطور منذ اللحظة الأولى التى تلاقى فيها خلية الذكر خلية الأنثى بما تحمله كل منهما من الصفات الوراثية ، فيتكون من تلاقى الخليتين واندماجهما خلية واحدة تحمل من الصفات المنحدرة عن طريق الأب ومن الصفات المنحدرة عن طريق الأم ما قسمته لها المقادير . وتأخذ الخلية الموحدة فى النمو والتكاثر مكونة الجنين . ويظل الجنين فى بيئته الأولى ينمو ويتطور ، ويمر فى نموه وتطوره بأدوار تحدث عنها العلمـــاء ، ويكون فى نموه وفى تطوره متـــأثرا بالبيئة التى يعيش فيها وبالصفات الوراثية التى يحملها . ثم يخرج — ساعة الميلاد — الى هذه الدنيا ، ويواصـــل نموه وتطوره عابرا بقية أطوار النمو التى اصطلح عليها العلماء ، ويكون فى نموه وفى تطوره متأثرا بما يحمله من

الصفات الوراثية وبالبيئة التى تكتنفه بما فيها من العوامل والمؤثرات .

ولكننا لا نستطيع أن نضع حدا بين طور من أطوار النمو وطور آخر يسبقه أو يليه ، لأن النمو — منذ اللحظة الأولى — مستمر لا يتوقف ، ولأن الطفل لا ينتقل — فى وقت معين — انتقالا فجائيا واضحا من مرحلة من مراحل النمو الى مرحلة أخرى ، وانما يحدث انتقاله بالتدريج وببطء شديد بحيث يتعذر تعيين بدء الانتقال .

وكل مرحلة من مراحل النمو التى اصطلح عليها العلماء ليست فى حقيقة الأمر الا استمرارا للمرحلة التى تسبقها وتمهيدا للمرحلة التى تليها .

فاذا نظرنا الى الوسائل التى ابتدعتها الجماعات لتساعد الناشئين على النمو الصحيح — ومنها معاهد التعليم — كان علينا أن نقول ان هذه الوسائل ينبغى أن تكون طبيعية ، وينبغى أن تلائم نظم الحياة وقوانين النمو وطبائع الأشياء .

اننا ابتدعنا مدارس الأطفال لتستقبل الأطفال وتساعدهم على النمو الصحيح فى مرحلة الطفولة الأولى ، وابتدعنا مدارس المرحلة الأولى لتستقبل الصبية فى مرحلة الطفولة المتأخرة وتساعدهم على النمو الصحيح فى هذه المرحلة كذلك . وابتكرنا المدارس الثانوية وما يعادلها لتستقبل الصبية فى شطر من مرحلة الطفولة المتأخرة وشطر من مرحلة المراهقة ، وابتكرنا الجامعات والمعاهد العليا لتستقبل الطلاب فى مرحلة البلوغ واكتمال النضج . كل ذلك لاقدار الناشىء على النمو الصحيح ولمساعدته على التطور والارتقاء الى أقصى حد ممكن حتى يصبح مواطنا صالحا بالمعنى الواسع لهذا الاصطلاح .

وما دامت مراحل النمو التى ابتكرنا لها هذه الأنواع من المعاهد متصلة غير منفصلة ، يتداخل بعضها فى بعض ولا يتنافر بعضها من بعض ، وما دامت كل مرحلة من هذه المراحل — فى طبيعتها وفى حقيقة أمرها — استمرارا للمرحلة التى تسبقها وتمهيدا للمرحلة التى تليها فيجب أن تكون أنواع معاهد التعليم كذلك متصلة غير منفصلة ، يتداخل بعضها فى بعض ،

ولا يتنافر بعضها من بعض ، ويجب أن يكون كل نوع من هذه المعاهد استمرارا للنوع الذى يسبقه وتمهيدا للنوع الذى يليه .

فمدارس الأطفال يجب أن تكون استمرارا للحياة فى المنزل وتمهيدا للحياة فى مدارس المرحلة الأولى . ومدارس المرحلة الأولى ينبغى أن تكون حياة الأطفال فيها استمرارا لحياتهم فى مدارس الأطفال وتمهيدا لحياتهم فى المدارس الاعدادية والمدارس الثانوية . والمدارس الثانوية يجب أن تكون حياة الصبية والشباب فيها استمرارا لحياتهم فى المدارس الاعدادية وتمهيدا لحياتهم فى الجامعات والمعاهد العليا . وحياة الشباب فى الجامعات والمعاهد العليا يجب أن تكون استمرارا لحياتهم فى المدارس الثانوية وتمهيدا لحياتهم العملية فى المجتمع الكبير .

ومعنى هذا أن مظاهر الحياة وضروب النشاط وأساليب التربية وموادها وطرقها فى كل نوع من أنواع هذه المعاهد يجب أن يكون استمرارا لما سبق وتمهيدا لما سيأتى ، هذا من جهة .

ونجد — من جهة أخرى — أن الجماعات التى تسير فى حياتها سيرا صحيحا ترجع فى حاضرها — بين الحين والحين — الى ماضيها مسترجعة مامر عليها من التجارب وما اكتسبته من الخبرات ، منتفعة بما استرجعته فى مواجهة ما يستجد عليها من الظروف وفى حل ما يطرأ على حياتها من المشكلات . ونجد أيضا أنها تتطلع فى حاضرها الى المستقبل تستلهمه مثلا أسمى وأهدافا أرقى من المثل العليا والأهداف الراقية التى بلغتها فى حياتها الحاضرة .وتعينها تجاربها وخبراتها الماضية والحاضرة ، وتعينها مثلها وأهدافها الجديدة المستلهمة على انتاج أنماط جديدة من المسلك وعلى اتخاذ ألوان جديدة من الوسائل مما يجعل حياتها تسير فى طريقها الى الرقى والكمال سيرا مطردا .

ونجد الانسان يرجع فى أثناء حياته الحاضرة — فى أى طور من أطوار نموه — الى حياته الماضية فى طور سابق أو فى أطوار سابقة ، ويستعيد تجارية وخبراته لينتفع بها فيمايواجهه . ونجده فى الوقت نفسه يتطلع الى سنوات المستقبل التى تلوح له من بعيد ، فيستقدمها ويستلهمها ، وقد

يعيش فيها فعلا بما يبتكره من المثل والأهداف ومن الوسائل التى يتخذها الى هذه المثل والى هذه الأهداف .

ونجد الانسان فى أثناء حياته فى أى طور من أطوار نموه يصطنع ـ بين الحين والحين ـ من أنماط السلوك والمسلك بعض ما كان يصطنعه فى طور ماض أوفى أطوار ماضيات . ونجده فى الطور نفسه يصطنع ـ بين الحين والحين ـ بعض ما يصطنعه الكبار فى أطوار حياتهم التى لم يبلغها بعد . فكثيرا ما يحيا الصبى حياة الطفل الصغير ، وكثيرا ما يحيا حياة الشباب أو حياة الرجال . كذلك الرجل المكتمل كثيرا ما يكون صبيا أو طفلا كبيرا ، وكثيرا ما يكون كهلا ضرسته أنياب السنين .

ان ما يعبر على الانسان من سنوات حياته لا يعبر سدى ولا يذهب بددا ، وان قدرة الانسان على استقدام المستقبل والحياة فيه لم تخلق عبثا وليست هى من قبيل أضغاث الأحلام . ويخيل الينا أنه لولا الرجوع الى الماضى واستخدامه فى الحاضر ، ولولا تصور المستقبل وتمثله واستقدامه ، ولولا تذبذب حياة الانسان فى كل وقت بين ماضيه وحاضره ومستقبله ، لولا كل ذلك لضاق الانسان بحاضره وود لو يتخلص منه ، ويخيل الينا أيضا أنه لولا كل ذلك لما دارت عجلة الحياة الى أمام .

ونعود بعد هذا فنسأل : كيف نستمر فى تدريب أذن الطفل على التقاط المسموع وعلى نقله الى مراكز السمع فى المخ ، وكيف نستمر فى تدريب عقل الطفل على فهم المسموع والتوسع فى فهمه وعلى تذوق المسموع ونقده والانتفاع به ، وكيف نستمر فى تدريب أذن الطفل وعقله على السرعة فى الاضطلاع بهذه العمليات ؟

ان وسائلنا الى ذلك لا تختلف فى صميمها عن تلك الوسائل التى تصورناها فرأيناها وسمعناها عند حديثنا عن مدارس الأطفال . فالأسئلة هى الأسئلة ، والاجابات والمناقشات والأحاديث هى الاجابات والمناقشات

والاحاديث ، والقصص هو القصص ، وكذلك الأناشيد والأغاني والمسرحيات وكذلك كل ما يطرق أبواب الآذان من العلامات : كل هذا يحدث فى كل زمان وفى كل مكان ، وفى كل مرحلة من مراحل العمر ، وفى كل نوع من أنواع المدارس والمعاهد .

(٢٢)

وقد كانت الأسئلة فى مدارس الأطفال توجهها المعلمة الى آذان الأطفال بلغة الأطفال فى أول عهدهم بهذه المدارس ، ثم تتدرج فى ذلك فتوجهها بلغة ترتفع عن لغة الأطفال شيئا فشيئا بما يدخل فيها من كلمات وعبارات صحيحة يتذوقها الأطفال لقربها من مستواهم وارتباطها بما أدركتـه حواسهم وتداولها بين المحيطين بهم وخفتها على أسماعهم وألسنتهم .

أما بعد ذلك فان المعلم يوجه الأسئلة الى آذان الأطفال والصبية بلغة صحيحة يتذوقها الأطفال والصبية لقربها من مستواهم وارتباطهـا بما تدركه حواسهم وتداولها بين المحيطين بهم وخفتها على أسماعهم وألسنتهم. وليس فى توجيه الأسئلة على هذا النحو شيء من المشـقة على المعـلم ولا شيء من الاثقال على الأطفال والصبية ، فالأسئلة وحـدات قصيرة تدور حول خبرات وتجارب سابقة ، والسؤال وحدة قصيرة تنتظم كلمات سبق للطفل أو للصبى أن سـمعها وربطها بمدركات حسية معينـة ، وسمع المحيطين به يتداولونها واستعذبها سمعه واستخفها لسانه، فتذوقها بناء على كل ذلك ،وهو لذلك يحب الاستماع اليها ويود لو يحـذق اصطناعها فى صور شتى من الكلام .

وقد كانت الأسـئلة التى توجه الى أسـماع الأطفـال فى مدارس الأطفال يغلب عليها أن تكون من النوع السـاذج الذى يلائم صـغار الأطفال — وهو النوع المباشر الذى لا يرهقهم ولا يكلفهم ماليس فى وسعهم أن يكلفوه — ويدخل بينها شيئا فشيئا وببطء شـديد ، نوع آخر من الأسئلة يطلق عليـه « الأسئلة غير المباشرة » وهى نوع يتحدى الذهن وينشط الفكر ويحمل العقل على أن يستعرض مامر عليـه وينتقى بعض ما استعرضه ويربط بين ما انتقاه ويستنتج من هـذا الكل المنتقى المترابط اجابة هذا السؤال أو ذاك من هذه الأسئلة « غير المباشرة » .

وفى مدارس المرحلة الأولى وفيما بعدها تستمر الأسئلة المباشرة فى المواطن التى نقصد منها الى السرد والى استرجاع الخبرات السابقة ، وفى المناسبات التى تتجه عنايتنا فيها الى التدريب على صحة النطق . وتتكاثر الأسئلة « غير المباشرة » شيئا فشيئا وتعمق شيئا فشيئا كلما ارتقى الأطفال الصبية والتلاميذ وكلما أوغلوا فى أطوار النمو وفى سنوات التعليم. ولكن هذه الأسئلة على تدرجها فى التكاثر والعمق لا يصح أن يلى بعضها بعضا فتؤس الأطفال والصبية ، ولا يصح أن توجه الى الأطفال والصبية فى حشود متجمعة تقتحم آذانهم وعقولهم فتفعل بها ما تفعله حشود الطغيان عندما تقتحم مآمن الناس . انما تبعث هذه الأسئلة الى الآذان والعقول « تفاريق » فتتأثر فى مواضعها المناسبة بين الأسئلة المباشرة ، وفى مواطنها الملائمة بين أجزاء الكلام ، فلا تشق على الأطفال فى هذه الحالة ، ولا تؤسهم ولا تفعل بآذانهم وعقولهم ما يفعله البطش والطغيان بمآمن الناس .

وللأسئلة بنوعيها صيغ ، ولكل صيغة أداة . وأدوات الأسئلة — أو أدوات الاستفهام — معروفة ، وأكثرها مما يألفه الطفل فى مدارس المرحلة الأولى ويعرفه ، ومما يسمعه الطفل محرفا فى المسلك اللغوى العادى أو فى لغة الخطاب العادية داخل المدرسة وخارجها ، وأكثرها مما يمكن أن يألفه الطفل ويعرفه فى مدارس الأطفال لو أن المعلمة حرصت على توجيه الأسئلة الى أسماع الأطفال بأدواتها الصحيحة التى لا تختلف الا اختلافا يسيرا عن صورها المحرفة فى لغة الخطاب العادية .

فاذا وجهت صيغ الأسئلة الى آذان الأطفال والصبية فى درس من الدروس أو فى خطوة من خطوات الدرس[1] فينبغى أن تتنوع هذه

---

(١) يوجه المعلم الأسئلة الى الأطفال والصبية والتلاميذ فى كل درس، سواء فى ذلك دروس اللغة ودروس غيرها من المواد . وقد لا تخلو كل خطوة فى الدرس الواحد من هذه الأسئلة ، وسيأتى بيان ذلك فيما بعد . ويوجه الأطفال والصبية والتلاميذ أسئلتهم بعضهم الى بعض والى المعلم فى كل درس ايضا . وقد لا تخلو كل خطوة فى الدرس الواحد من الأسئلة التى يوجهونها .

الصيغ ، ويجب ألا تجرى على وتيرة واحدة بأداة واحـدة من أدوات الاستفهام الا اذا كان الغرض تدريب الأطفال على صور معينة من صور النطق الصحيح — كما سيأتى الحديث عن ذلك بالتفصيل فيما بعد — وفى هذه الحالة يتعين أن يجرى التدريب فى جو من الحركة والنشـاط واللعب تكون الصيغ المتكررة فيه معبرة عما يقوم به الأطفال ، وبذلك لا يصيبهم من تكرار الصيغ ملل أو فتور [1] .

وليست الأسئلة بدعة مستحدثة من بدع البيداجوجيا المعـاصرة ، ولكنها شيء قديم استحدثه الانسان منذ وجـد الانسان على الأرض واصطنع مسلكه اللغوى . وهى شيء يستحدثه الطفل بعد أن يستحدث فى هذه الدنيـا بوقت قصير ولكنها لا تظهر ظهورا واضحا الا عنـدما يشرع فى اكتساب مسلكه اللغوى من المحيطين به ، ثم تأخذ فى التكاثر والتنـوع بعد ذلك . أما قبل شروعهفى اكتساب مسلكه اللغوى فلعل أسئلته تظهر فيما يصدر عنـه من السلوك الصوتى وفيما يصـدر عنـه من الاشارة والحركة ، ولعلها تظهر أيضا فيـما يوجهه الى المحيطين به من نظرات ومن اختلاج أسارير .

ولعل الأسئلة عنـدما تصدر عن الانسان فى الأحوال العـادية أن تكون تعبيرا عن الرغبةفى المعرفة أو نزوعا الى المعرفة ، ومن ثم فهى تتصل اتصالا وثيقا بالميل الفطرى الى الاطلاع ، كما أنها لعلها تتصل من قريب أو من بعيد بغرائز السيطرة والمقاتلة والخضوع . فالطفل يوجه أسئلته الى المحيطين به فى المنزل ، والى الذين يحيطون به والذين يضطلعون بتربيته فى معاهد التعليم على اختلاف أنواعها لأنه يريد أن يتعـرف ويهتـدى ، ويريد أن يستكنه عالمه الذى يكتنفه ، ويسيطر على مايواجهه

---

(١) تحدثنا عن ذلك فى كتابنا «فروع اللغة العربية فى المدرسة الابتدائية» — التدريب على قواعد النحو ص ٢٥ — ٤٢ . وقد نشر هذا البحث فى الكتاب الأول للمؤتمر الثقافى العربى الأول الذى انعقد فى لبنان صيف سنة ١٩٤٧ — ص ١٨١ — ١٩١ .

فيه من المشكلات المستغلقة والمواقف المستجدة ، شأنه فى ذلك شأن الانسان فى حياته العملية فى المجتمع تماما .

والمعلم المشغوف بعمله يوجه الأسئلة الى الأطفال والصبية والتلاميذ مدفوعا بواحدة أو أكثر من النزعات الفطرية أيضا . فهو يوجهها اليهم ليعرف خفى نفوسهم ومكنون ضمائرهم ، وهو يوجهها اليهم ليقف على ميولهم وأهوائهم وعلى مستويات رقيهم العقلى والوجدانى ... ثم هو يوجهها اليهم ليثير ميولهم الفطرية ويحرك منازعهم وأنواع نشاطهم واهتمامهم الى كل ما يساعد على نموهم وترقيهم من جميع النواحى .

والأطفال والصبية والتلاميذ كنوز مغلقة يجلوها المعلم الصناع . ولعل الأسئلة اذا أحكمت وأحسن توجيهها الى الأسماع — والى العيون — أن تكون من أنجع الوسائل الى فض أغلاق هذه الكنوز .

والسؤال المحكم هو السؤال الملائم لطبيعة العقل الذى يتلقاه ملاءمة تامة من ناحية الكلمات التى يتألف منها وحسن توافقها بعضها مع بعض وما تحمله كل كلمة من معنى ، ومن ناحية الفكرة التى يدور حولها السؤال والغرض الذى يرمى اليه ، ومن ناحية ما يثيره فى السامع من قوى الملاحظة والتذكر والتخيل والانتقاء والربط وما الى ذلك من عمليات التفكير ومن العمليات التى تتصل بالتفكير ، ومن ناحية أنواع المسلك التى يقوم بها السامع بعد أن تتلقى أذنه وعقله السؤال ؛ يضاف الى ذلك طريقة الأداء ، وهى الطريقة التى ينتقل السؤال بواسطتها من فم السائل الى أذن السامع وعقله .

وأجود أنواع الأسئلة ما يحمل الى عقل السامع مشكلة من المشكلات التى تتصل بحياته وتستهويه ، فيخف الى استقبالها ويوجه نشاطه واهتمامه الى لقائها ، مستعينا على حلها بما تثيره من نزعاته وقواه المختلفة . وقد تتعلق المشكلة بتجربة أو أكثر من تجارب السامع الماضية ، وقد تتعلق بتجربة أو أكثر من تجاربه الحاضرة ، كما أنها قد تتعلق بتجربة أو أكثر من التجارب المستقبلة التى يساعد على استقدامها

ما تقوم عليه المشكلة وما ترتبط به التجارب الماضية والحاضرة ؛ وهى على أى حال لا يصح أن تكون طلسما يرتد السامع عن حله عاجزا يائسا .

ويوجه الأطفال أسئلتهم الى المعلم ويوجهها بعضهم الى بعض ، ويوجهونها الى غيرهم من الأفراد فى المدرسة وخارج المدرسة . ولكنهم بالمواظبة على « الاستماع » الى أسئلة المعلم وتلقيها وفهمها والاستجابة لها يكتسبون القدرة على احكام السؤال وعلى حسن أدائه الى الأسماع بالتدريج . ويمكن للمعلم أن يدربهم على ذلك منذ البداية بأساليب تتوفر فيها عوامل التكرار والنشاط والمرح وما الى ذلك . وقد يستطيع المعلم الى جانب ذلك أن ينقد سؤال الطفل اذا كان غير واضح أو غير محكم أو غير مؤدى أداء ملائما ، ويجعل الأطفال والصبية يتناولون السؤال الموجه اليهم والى معلمهم بالنقد أيضا ، فينتفع الطفل السائل وينتفع الأطفال والصبية بهذا النقد ، وتصلح الأسئلة التى تتلقاها الآذان وتستقيم ، ويسير الأطفال فى طريق احكامها وحسن أدائها الى الأسماع شيئا فشيئا .

واذا كانت الأسئلة منبهات يوجهها المعلم الى عقول الأطفال والصبية والتلاميذ لتحقيق أغراض مختلفة فان اجابتهم عن الأسئلة تعتبر استجابة مباشرة — أو تلبية مباشرة — لها من قبل المجيبين ، وتعتبر تلبية ايجابية ضمنية من قبل السامعين الذين يقرونها ويعتقدون فى صحتها وان لم يقوموا بالادلاء بها . أما السامعون الذين لا يقرونها ولا يعتقدون فى صحتها فقد يقفون منها موقفا سلبيا صامتا اذا لم تتح لهم فرص الادلاء بالتلبية التى يرونها صحيحة ، وفى هذه الحالة تكون استجابتهم سلبية . ولكنهم اذا أتيحت لهم الفرص وأفسح المعلم لهم من صدره ومن وقته الذى هو وقتهم فانهم سرعان ما يخفون الى التلبية الايجابية التى يستخفهم اليها المنبه الأصلى — وهو السؤال — من جهة ، والاستجابة السابقة التى استمعوا اليها ولم يقروها ولم يعتقدوا فى صحتها

من جهة أخرى . وهكذا يؤدى المنبه الى تلبية مباشرة والى تلبيـة ايجابية ضمنية ، وقد يؤدى مع التلبية المباشرة ــ وبالنسبة لها ــ الى تلبيـة أو تلبيات سلبية ، وقد يؤدى مع التلبية المباشرة الى تلبية أو تلبيـات مباشرة أخرى . أى أن اجابة التلميذ عن السؤال تعتبر تلبية مبـاشرة أو استجابة مباشرة ، واقرار الاجابة أو الايمان بصحتها من السامعين أو من بعض السامعين يعتبر تلبية ايجابية ضمنية وان لم يقوموا بالادلاء بها . أما الموقف السلبي الذى يقفه من لا يقرون الاجابة ولا يرون صحتها ولا يجدون الفرصة للادلاء بالاجابة التى يرونها صحيحة ، هـذا الموقف يعتبر استجـابة أو تلبيـة سلبية ، دفعهم اليها السؤال من جهة والاجابة المبـاشرة التى لا يرون صحتها من جهة أخرى ، فهى استجابة سلبيـة بالقيـاس الى الاستجابة المباشرة السابقة التى لا يؤمنون بها . فاذا لم يقر السامعـون ــ أو بعض السامعين ــ الاجابة المباشرة الأولى ، وأتيحت لهـم فرص الكلام فأدلوا باجابات أخـرى ، كانت هذه الاجابات تلبيـات مباشرة دفعهم اليها السؤال من جهة والاجابة التى لا يقرونها من جهة أخرى ، وقد تؤدى هذه الاجابات الى اجابات أخرى .. وهكذا

ثم ان الاجابة — مهما تكن — قد تؤدى الى أسئلة أخرى يوجهها المجيبون أنفسهم أو يوجهها غيرهم من السامعين — ومنهم المعلم بالطبع — فتتطلب هذه الأسئلة اجابات جديدة من السامعين ... وهكذا .

وكل اجابة عن سـؤال ينبغى أن تكون صحيحة واضحة وافية ، وينبغى أن تكون فى عبارة كاملة . فلا يصح أن يجيز المعلم اجابة خاطئة أو غامضة أو ناقصة ، ولا يصح أن يتركها تمر بدون مناقشة ونقد ؛ لأنه ان أجازها أو تركها بدون مناقشة ونقد أثرت تأثيرها السىء فى عقول المستمعين الذين يعتقدون فى صحتها ، وأثرت تأثيرها السىء أيضا فى عقول السامعين الذين يرون انحرافها ولكن انصراف المعلم عنها يجعلهم يشكون فيما يـرونه فيتهمون عقولهم ويتجهون الى هذا الانحراف ويعتبرونه استقامة وصوابا .

ينبغى أن تمحص الاجابة تمحيصا كاملا ، وينبغى أن تنقد التلبية نقدا شاملا . ويقوم الأطفال والصبية والتلاميذ بالنقد والتمحيص ، ويقوم بهما المعلم أيضا بين الحين والحين ليضرب لهم الأمثال فى ذلك . ولا يقتصر النقد والتمحيص على الاجابة المنحرفة وحدها ، وانما تمحص الاجابات المحكمة الكاملة أيضا وتعلل ، فيبدى الأطفال والصبية والتلاميذ آراءهم فيها ، ويعرض المعلم ملاحظاته عليها ، فيزيدها ذلك ثبوتا ورسوخا فى عقول السامعين .

ولا شك فى أن المعلم يجيب عن بعض الأسئلة أحيانا ، ويعيد اجابات الأطفال والصبية والتلاميذ فى صور محكمة أحيانا أخرى ، ويستمع الأطفال والصبية والتلاميذ اليه فى حالات الاجابة واعادة الاجابة فى صورها الراقية الملائمة ويأخذون عنه طرقه فى ترتيب الاجابات وأساليبه فى حسن أدائها الى الاسماع ويبرعون فى ذلك درجات درجات .

ومن توضيح الواضح أن نقول ان اجابات المعلم عن أسئلة الأطفال والصبية والتلاميذ — مهما تكن هذه الأسئلة — ينبغى أن تكون كلماتها متآلفة غير متخالفة ، وأن تكون من الكلمات التى يألفها السامعون ويتذوقونها لقربها من مستواهم وارتباطها بما أدركته حواسهم وتداولها بين المحيطين بهم وخفتها على أسماعهم وألسنتهم . ويجب أن تكون عبارة الاجابة التى تصدر عن المعلم عبارة طلية شهية تستهوى الأسماع بنظامها وحسن أدائها ، وتغذو العقول بوضوحها واستوائها واتجاهها الى القصد وبعدها عن الغلو والاستطراد .

(٢٣)

ويوجه المعلم الأحاديث الى أسماع الأطفال والصبية والتلاميذ ، ويثير المناقشات فى مناسباتها ، ويوجه الأطفال والصبية والتلاميذ الأحاديث بعضهم الى بعض ويثيرون المناقشات فى مناسباتها . ويشترك الجميع فى كل ذلك ، فيتناوبون الحديث والاستماع ، والأخذ والاعطاء ، ويجادلون ويناظرون .. ، فتمرن آذانهم على التقاط المسموع وعلى نقله الى مراكز السمع فى المخ ، وتمرن عقولهم على فهم المسموع والتوسع فى فهمه وعلى تذوقه ونقده والانتفاع به ، وتمرن آذانهم وعقولهم على السرعة فى القيام بهذه العمليات .

-

وما يصدر عن المعلم الى أسماع الأطفال والصبية والتلاميذ من الأحاديث والمناقشات يجب أن يكون بلسان عذب سهل صحيح ، مهما تكن موضوعات الأحاديث والمناقشات ومهما تكن مناسباتها . وليس معنى هذا أن يوغل المعلم فيما لا يعرفه الأطفال والصبية والتلاميذ وفى ما يغرب على أسماعهم وعقولهم ، بما لا تألفه الأسماع والعقول . وقد يستطيع المعلم أن يمتع الأطفال والصبية والتلاميذ بأحاديثه اذا استعمل فيها ما يؤثره من الكلمات التى تمر بهم أو يمرون بها فى قراءتهم بالعين فيستعذبونها ، وما يؤثره من الكلمات التى يسمعونها تجرى على بعض الألسنة جريانا صحيحا فيستخفونها . وقد يستطيع أن يأتى فى أحاديثه الى جانب ذلك بالكلمات الجديدة الخفيفة العذبة المناسبة ، ولكنه يحيطها بجو من السياق والأداء المعبر يبرز معناها ويجعله واضحا وضوح معانى الكلمات التى ألفوها من قبل وأحاطوا بها خبرا . هذا الى أن المسلك اللغوى العادى — لغة الخطاب العادية — الذى يصطنعه الناس فى أحاديثهم العادية يشتمل على كثير جدا من كلمات المسلك اللغوى الرسمى،

وفى مقدور المعلم عندما يتحدث الى الأطفال والصبية والتلاميذ أن يصطنع هذه الكلمات وأن يقوم منها ما انحرف فيستقيم ، بدلا من لجوئه الى ما يؤدى معانيها من الكلمات التى قد تكون مستوحشة لدى الأطفال والصبية والتلاميذ لارتفاعها عن مستواهم وعدم تداولها بين المحيطين بهم وثقلها على أسماعهم وألسنتهم .

ويختلف الحديث الذى يوجه الى آذان الأطفال والصبية والتلاميذ من موضوع الى موضوع ومن معلم الى معلم ومن فرقة فى المدرسة الى فرقة أخرى ، وقد يختلف فى الفرقة الواحدة من فصل الى فصل ومن سامع فى الفصل الى سامع آخر . وهو على أى حال لا يفيد الأطفال والصبية والتلاميذ كثيرا اذاكان فى مستوى ما تلوكه ألسنتهم من الأحاديث. ولكنه يجدى كثيرا ويؤثر فى نفوس السامعين وعقولهم تأثيرا مستحبا اذا كان فوق مستوياتهم الخاصة بدرجات لا تحول دون تفهمهم وتذوقهم لما يسمعون . وليس فى توجيه الحديث الى أسماع الأطفال والصبية والتلاميذ على هذا النحو شىء من المشقة أو الخطر أو الخوف على السامعين . فالقدرة على الفهم والتذوق أوسع من القدرة على الاستعمال. والميل الى الجديد أقوى من الدوران حول القديم . وانماء الملك طبيعة فطر عليها الانسان . ولا نظن أحدا ينكر أن ما يفهمه الانسان من الكلمات والعبارات يزيد كثيرا عما يفهمه ويتذوقه منها ، وأن ما يفهمه ويتذوقه منها يزيد عما يستعمله فى حديثه أضعافا مضاعفة . فالفهم يسبق التذوق ، والفهم والتذوق يترتب عليهما التحصيل، والمرانة على ماحصل تحقق «الاستعمال» فى الأحاديث .

والطفل أو الصبى أو التلميذ — كأى انسان — يستمع الى كثير من الأحاديث فى موضوعات مختلفة فيفهم كل ما يسمعه اذا كان ما يسمعه ملائما له . وقد يفهم بعض ما يسمعه ويستغلق عليه بعضه الآخر لسبب من الأسباب . وانه ليتذوق بعض ما يفهمه . وقد يتذوق كل ما يفهمه اذا توفرت له أسباب التذوق فى بعض الأحيان . ويترتب على تذوقه لما يتذوقه

اقباله عليه وتعلقه به وحرصه على ضمه الى ما تملكه ذاكرته . ويترتب على هذا أنه يستعمل مما تذوقه واحتفظ به فى ذاكرته ماتسعفه به الذاكرة فى الأوقات المختلفة . فهو اذن لا يستعمل كل ما يتذوقه ، ولا يتذوق كل ما يفهمه الا فى حالات خاصة ، كما أنه لا يفهم كل ما يسمعه الا فى حالات خاصة أيضا . فما يستعمله من الألفاظ والعبارات فى مسلكه اللغوى العقلى الحركى ــ أى فى حديثه وكتابته ــ يكون على أى حال أقل مما يتذوقه وما يتذوقه يكون أقل مما يفهمه .

وهو — كأى انسان — قدرته على الفهم أوسع من قدرته على التذوق وقدرته على التذوق أوسع من قدرته على الاستعمال . وهو على أى حال لا يستعمل مما يسمعه ويفهمه ويتذوقه الا ما تتوفر له شروط خاصة .

وهذا الذى نقوله عما يقرؤه الطفل أو الصبى أو التلميذ أو الانسان بأذنيه يصدق على مايقرؤه بعينيه من المادة المخطوطة أو المطبوعة ، ويصدق على ما يقرؤه ببقية حواسه أيضا اذا كان من المتعاملين بلغات بقية الحواس. فما يقرؤه بحواسه المختلفة قد يفهمه كله اذا كان ملائما له ، وقد يفهم بعضه ويستغلق عليه بعضه الآخر لسبب أو لأسباب ، وقد يتذوق بعض ما يفهمه مما يقرؤه بحواسه المختلفة ، وقد يتذوق كل ما يفهمه مما يقرؤه اذا توفرت له أسباب التذوق . ويدفعه تذوقه لما يتذوقه الى اقباله عليه وتعلقه به وحرصه على ضمه الى ما تملكه ذاكرته . ثم يستعمل مما تذوقه واحتفظ به فى ذاكرته ما تسعفه به الذاكرة فى الأوقات المختلفة . ولكنه على أى حال لا يستعمل مما يقرؤه ويفهمه ويتذوقه الا ما تتوفر له شروط خاصة .

وهكذا يكون مجال الاستعمال اللغوى أضيق من مجال التذوق ، ومجال التذوق أضيق من مجال الفهم ، ومجال الفهم أضيق من مجال الادراك بالحواس ، عند كل فرد ، فى كل زمان وفى كل مكان .

لهذا كان ما يتنادى به بعض الناس من أن قراءة الأطفال ينبغى أن تقتصر مادتها على لغة الأطفال — أى على ما يستعملونه فى أحاديثهم وفى

كتاباتهم من الألفاظ والعبارات – من الأقوال الساذجة التى لا تقوم على أساس من الأسس العلمية الصحيحة التى يقصد من ورائها الى التقدم والتطور ، وهما هدف العلم وسنة الحياة .

ويضحكنا أنهم يتصايحون بضرورة حصر ما يستعمله الأطفال من الكلمات والعبارات فى معجم يسمونه « معجم الطفل » ، ويحتمون أن يكون هذا المعجم المنتظر مرجعا يؤخذ منه ما تقوم عليه مادة القراءة من الألفاظ والعبارات ، ويذهبون الى أنه لا بد لاحداث هذا المعجم من اجراء التجارب ، ولا بد لاجراء التجارب من جمع الجهـود وحشد الحشود ورصد النقود . ويخيل الينا أن مثلهم فيما يذهبون اليه مثل الذين كانوا يجمعون الجنود ويحشدون الحشود ويرصدون النقود ويوجهونها جميعا الى ميدان ليس للناس فيه ناقة ولا جمل ولا مجرد معزى من تلك المعزيات التى تحدث عنها أحد الشعراء فى أحد الأيام بأنها كأن قرون جلتها العصى .

ان مادة القراءة يجب أن تكون ألفاظها وعباراتها وموضوعاتها مما يلائم العقول النامية ويجب أن تكون مما يساعد هذه العقول على النمو ، مثلها فى ذلك مثل الغذاء الذى يقدم الى الجسم تماما . فالغذاء الصحى هو الغذاء الذى يلائم جسم الكائن الحى ويساعده على النمو ، لا الغذاء الذى يقف نمو الجسم عند حد معين لا يتعداه ولا الغذاء الذى يعوق النمو أو يرتد به الى الوراء .

واذ كنا نريد للأطفال صحة العقول ونموها كما نريد لهم صحة الجسوم ونموها فيجب أن يكون الغذاء الذى نقدمه الى عقولهم غذاء صحيا يلائم العقول ويساعدها على النمو والاكتمال .

ولا يمكن أن تكون مادة القراءة غذاء صحيا يلائم عقول الأطفال ويساعدها على النمو والاكتمال اذا اقتصرت ألفاظها وعباراتها على ذلك المعجم المقترح احداثه ليجمع ما يستعمله الأطفال فى أحاديثهم وكتاباتهم من الألفاظ والعبارات .

انما تكون مادة القراءة غذاء صحيا حقا يلائم العقول ويساعدها على

النمو والاكتمال اذا كانت تقوم على مايفهمه الأطفال من الألفاظ والعبارات ولا تقتصر على ما يستعملونه منها .

وما أوسع مجال الفهم عند الأطفال والصبية والتلاميذ ، وعند القارئين من الناس بوجه عام !!

انه يشمل حشودا ضخمة من الألفاظ والعبارات التى تمر بهم أو يمرون بها فيفهمونها . ومن هذه الحشود الضخمة ألفاظ وعبارات يستعذبونها ويتذوقونها لأسباب معينة . ومن الألفاظ والعبارات التى يستعذبونها ويتذوقونها ألفاظ وعبارات تحتفظ بها ذاكراتهم اذا توفرت لها ظروف وشروط خاصة . ومن هذه الأخيرة ألفاظ وعبارات تسعفهم بها الذاكرات فى الظروف المختلفة وفى الأوقات المناسبة فيستعملونها فى أحاديثهم وفى كتاباتهم .

ويدخل فيما يفهمه القارئون أيضا ما يتناثر فى مادة القراءة من الكلمات الجديدة الخفيفة العذبة المناسبة ، ولكنها تحاط بجو من السياق فى حالة القراءة بالعين وبجو من السياق والأداء المعبر فى حالة القراءة بالأذن بحيث تصبح معانى هذه الكلمات الجديدة واضحة وضوح معانى الكلمات التى ألفها القارئون من قبل وأحاطوا بها خبرا .

ويدخل فيما يفهمه القارئون كذلك ما يتناول من الكلمات والعبارات التى يستعملها الناس استعمالا محرفا فى مسلكهم اللغوى العادى ، فيقوم ويثقف ويعاد الى أصوله ثم يضاف الى مادة القراءة .

ولا نغالى اذا قلنا ان مادة القراءة يجب أن تشتمل بالاضافة الى ما سبق على كلمات جديدة سائغة تتطلب من القارىء اعمال فكره للوقوف على معانيها ، كما ينبغى أن تشتمل فى حالة القراءة بالعين على كلمات جديدة سائغة أخرى تتطلب من القارىء الى جانب اعمال فكره أن يلتمس العون من المعجم [1] أو من المعلم أو من غير المعلم حتى تتضح له معانيها . ولكن

---

(١) ليس المقصود بالمعجم الذى يلتمس منه القارىء العون فى أثناء القراءة « معجم الطفل » الذى سبق الحديث عنه ، وانما المقصود ذلك « المعجم » الذى يتناول الكلمات والعبارات بالشرح والتفسير . وقد يلحق هذا المعجم بآخر كل كتاب من كتب القراءة ، وقد يعد لكل كتاب فى القراءة معجم مستقل ، وقد يعد للقارئين فى كل سنة من السنوات معجم خاص ، وقد يعد لهم فى كل مرحلة من مراحل العمر معجم عام ، وقد يختار لهم فى كل مرحلة من مراحل نموهم ما يلائمها من معاجم اللغة الموجودة بالفعل .

هذا النوع الأخير من الكلمات ينبغى أن يرد فى مادة القراءة بقلة وبحذر ، وينبغى أن يتواتر ويتكرر فيها بنظام خاص ، وينبغى أن يطبّ المعلم أو المؤلف لذلك ما وسعته فنون الطب .

ولماذا لا يدخل فى مادة القراءة ما يفهمه القارئون من الكلمات المعربة الجارية على الألسنة فى المسلك اللغوى العادى كالراديو والسينما .. ومن الكلمات التى ينبغى تعريبها لتداولها فى الحياة المعاصرة ولعدم استغناء الحياة المعاصرة عنها نظرا لما لها من الدلالة على ما لم يكن موجودا من قبل ؟!! تلك الكلمات التى يشعر القارئون بالبعد عن معانيها المقصودة اذا نحن أتينا لهم — بدلا منها — بكلمات غريبة عليهم من تراثنا الماضى .

ولا يمكن أن تكون مادة القراءة غذاء صحيا يلائم عقول القارئين ويساعدها على النمو والارتقاء اذا كانت العبارة التى تنتظم الكلمات هى بعينها العبارة التى تلوكها ألسنتهم وتجرى بها أقلامهم عندما يتحدثون ويكتبون .

وانما تكون مادة القراءة غذاء صحيا يلائم عقول القارئين ويساعدها على النمو والارتقاء اذا كانت العبارة التى تنتظم الكلمات والجمل ترتفع عن مستوى ما تلوكه ألسنتهم وما تجرى به أقلامهم درجات لا تحول دون الفهم كما سبق أن قلنا .

والغذاء الذى يقدم الى الأجسام قد يكون غذاء صحيا يلائم الأجسام ويساعدها على النمو ، ولكنها مع ذلك لا تتقبله ولا تسيغه ولا تخف اليه اذا لم يكن غذاء شهيا . وانما يكون الغذاء الصحى غذاء شهيا يسيغه الآكلون ويخفون اليه ويستزيدون منه اذا تولى طهيه لهم وتقديمه اليهم حذاق من الطهاة الخبراء بأهواء البطون وأذواق الآكلين .

لا بد للغذاء الصحى لكى يكون غذاء شهيا من أن يطهى طهيا جيدا ، ويعد اعدادا ملائما ، ويجمل بما يضاف اليه من المحسنات ، ويقدم الى الطاعمين تقديما مناسبا فى جو جميل ، حتى تتفتح شهواتهم له وينبعث ميلهم اليه ويستمر اقبالهم عليه فى الأوقات المخصصة لتناول الغذاء .

كذلك الغذاء الذى يقدم الى العقول عن طريق القراءة بالحواس — ونقصد به هنا ما تشتمل عليه مادة القراءة من الموضوعات والأفكار والألفاظ والعبارات — قد يكون فى حد ذاته غذاء صحيا يلائم العقول ويساعدها على النمو ، ولكن العقول لا تتقبله ولا تسيغه ولا تخف اليه اذا لم يكن غذاء شهيا .

وانما تكون مادة القراءة غذاء صحيا شهيا تخف اليه العقول بأدواتها وتستزيد منه ، وتطمئن اليه النفوس وتتعلق به ، اذا كان طهاتها المتحدثون أو الكتاب من حذاق فنون الكلام أو فنون الكتابة أو من حذاق فنون الكلام والكتابة معا ، أولئك الذين يحسنون اختيار ما يلائم القارئين وما يلائم الأفكار التى سيقرءونها من الكلمات ، ويصوغون هذه الكلمات التى تحمل الأفكار فى نظام ملائم بديع تسترسل فيه الكلمات مؤتلفة غير مختلفة وتجرى متعاونة غير متعادية ، كأنما قد عقدت بينها فى هذا النظام أواصر المودة والمحبة والالف : فهى تجرى معا منسابة كما تجرى قطرات الماء مترقرقة ، وتميل معا متعانقة كما تميل النجوم حركها النسيم وتسرى معا متوافقة كما تسرى أطياف متتابعة من الرسوم والظلال والألوان .

فليس يكفى اذن أن تكون كلمات مادة القراءة من الكلمات التى أطلنا الحديث عنها فيما مضى ، بل لا بد بالاضافة الى ذلك من أن تكون موضوعاتها وما تشتمل عليه الموضوعات من الأفكار مما يلائم القارئين ، ولا بد بالاضافة الى ذلك أيضا من أن يكون النظام الذى تجرى فيه كلمات المادة نظاما ملائما بديعا ، حتى يسيغ القراء مادة القراءة ويخفوا اليها ويستمر اقبالهم عليها فى الأوقات المختلفة . وبعبارة أخرى ، لا بد من أن تكون العبارة التى تنتظم أوعية الأفكار ورموز المعانى عبارة عذبة جميلة ملائمة تستهوى القارىء وتشده — باستمرار — الى القراءة شدا ، مثلها فى ذلك مثل الطعام الصحى يطهى طهيا جيدا ويعد اعدادا ملائما ويجمل بما يضاف اليه من المحسنات ويقدم الى الطاعمين تقديما

مناسبا فى جو جميل ، فتتفتح شهواتهم له وتنبعث ميولهم اليه ويستمر اقبالهم عليه فى الأوقات المخصصة لتناول الغذاء .

وتضاف طريقة « الأداء » أو « نظام الأداء » فى حالة القراءة بالأذن الى ما سبق ، كما يضاف « نظام الاخراج والطبع » أو « نظام العرض » فى حالة القراءة بالعين الى ما سبق . ونقصد « بنظام الأداء » الطريقة التى تنتقل بواسطتها مادة القــراءة من فم السائل أو المجيب أو المتحدث أو الخطيب أو المنشد أو السارد أو الشارح .. الخ ، الى آذان السامعين فتنقلها الآذان بدورها الى مراكز السمع فى المخ وتحدث العمليات العقلية التى تحدثنا عنها فيما مضى .

ويدخل فى طريقة الأداء أو فى نظام الأداء موقف المتكلم من السامعين وعلاقته بهم وهيئته وسمته وما يستعين به من العلامات البصرية كالحركة والاشارة ، وصوته من حيث الارتفاع والانخفاض والسرعة والبطء ، ونطقه لأجزاء المادة من حيث الوضــوح والتنغيم والنبر ، والوقفات القصيرة أو الطويلة نسبيا فى أثناء الأداء .. الخ ، وباختصار تمثيل معانى المادة المنقولة عن طريق الأداء — فى أثناء نقلها الى الأسماع — تمثيلا صادقا كاملا بالقدر المستطاع .

وقد يتصل بنظام الأداء اتصالا ضمنيا جلسة المستمعين وحالتهم الصحية والنفسية ومدى استعدادهم وتأتيهم لما يسمعون .

واذا كنا نجد كل درس فى كل مادة لا يكاد يخلو من الأسئلة والاجابات التى تصدر عن المعلم وعن الأطفال والصبية والتلاميذ ، واذا كنا نجد كل موقف من مواقف الحياة فى المدرسة وخارج المدرسة لا يكاد يخلو من الأسئلة والاجابات ، فاننا كذلك نجد المناقشات والأحاديث تنبعث من المعلم ومن الأطفال والصبية والتلاميذ فى كل درس ، ونجدها تنبعث فى مواقف الحياة المختلفة داخل معاهد التعليم وخارجها على حسب مقتضيات الأحوال ، وعلى حسب ظروف الحياة التى يواجهها الأفراد .

(٢٤)

ولكن هناك لونا من الأحاديث جدير بأن نقف عنده وننظر اليه وتتحدث عنه ، وهو من الأحاديث التي يقصد اليها أصحابها قصدا ويتعمدونها تعمدا ويعدون لها ما يستطيعون من العدة ، ويوجهونها الى الآذان ، فتنقلها الآذان الى العقول ، وتتلقاها العقول فتفهمها وتتوسع فى فهمها وتتذوقها وتنقدها وتنتفع بها ؛ ذلك هو القصص الذى يوجه الى الأسماع ويسرد على الأفراد .

والناس ميالون الى القصص مشغوفون بالانصات له حين يسرد عليهم مولعون بتوجيه أبصارهم وعقولهم الى قراءته كلما وقعت أيديهم عليه ، سواء فى ذلك الطفل منهم والصبى ، والفتى والشاب ، والرجل المكتمل والكهل .. وسواء فى ذلك الذكر منهم والأنثى فى جميع البقاع وفى جميع العصور . فما أسباب هذا الغرام العارم الذى لا يتضاءل والذى ليس الى انقضائه من سبيل ؟ أيرجع الى أمر من أمور الوراثة ؟ أيرجع الى أمر من الأمور التى تسفر عنها البيئة كتكوين العادات مثلا ؟ أيرجع الى هذين العاملين معا أم الى غيرهما أم اليهما والى غيرهما من الأمور ؟

اننا لا نظن أن هناك شيئا يرثه الانسان عن شجرته[1] يمكن أن نطلق

---

(١) المقصود بشجرة الوراثة جميع الأصول التى انحدر عنها الانسان الى هذه الدنيا . فالوالدان هما الأصل المباشر فى هذا الانحدار ، اذ يترتب على اتصالهما الجنسى أحيانا ان تلتقى احدى الخلايا الذكرية باحدى الخلايا الأنثية وتندمج الخليتان معا فى خلية واحدة هى أصل الجنين .. ثم تنمو هذه الخلية الموحدة وتتكاثر مكونة الجنين . ويقول الباحثون فى علم الحياة وعلم الوراثة أن كل خلية ـ ذكرية او انثية ـ بها مناطق تحمل الصفات الوراثية . فالخلية الموحدة ـ الجنين ـ اذن ، تحمل صفات وراثية منحدرة

عليه « القصص » أو « الميل الى القصص » مقروءا بالأذن أو مقروءا بالعين أو مقروءا بغير الأذن والعين من الحــواس ، ولكننا نعتقــد أنه يرث كثيرا من الأشياء التى تجد فى القصص لأنفسها أو لذواتها — ان كان للأشياء نفوس أو ذوات — أماكن أو منافذ أو مجالات للتعبير والاشباع . فهو يرث عن شجرته كثيرا من الأشياء التى نسميها الغرائز والميول أو الدوافع والحاجات كالاستطلاع والسيطرة والمقاتلة والتملك والتوافق الجنسى والخوف والضحك والتقليد والمشاركة والحرية والأمن.. الخ ، ولا تخلو القصة الجيدة من المجالات أو المواقف التى تثير كثيرا من هذه الميول الفطرية وتساعد على اروائها واشباعها .

وكل ما يروى غلة أو يشبع رغبة فهو محبوب معشوق . وكل معشوق مطلوب تستطار اليه النفوس والأبدان على الدوام .

والانسان — كالحيوان تماما — يتعلق دائما بملا يلائمه ويرضى أهواءه ، ويسعى جاهدا الى كل ما يجد فيه المتنفس والأمن والى كل ما يعترف له بذاته والى كل ما يكمل هذه الذات ويحققها ، ويحــرص على ملازمته ويحاول الامتزاج به ، ويجهد ساعيا فى تحقيق ذلك كله ما وسعه السعى والجهد .

ولهذا كان الانسان فى جميع أطوار حيــاته وفى جميع أدوار تاريخه

= من جهة الأب وصفات وراثية اخرى منحدرة من جهة الام . ولكن كلا من الوالد والوالدة قد انحدر الى الوجود أيضا نتيجة اتصال جنسى ، فالصفات الوراثية التى انحدرت عن طريقهما الى الجنين قد انحدرت اليهما ـ كلها أو بعضها ـ قبل ذلك عن طريق أبوى كل منهما . اى ان الصفات التى انحدرت الى الجنين عن طريق امه قد انحدرت ـ كلها او بعضها ـ الى الأم من قبل عن طريق ابويها ، والصفات التى انحدرت الى الجنين عن طريق والده قد انحدرت كلها أو بعضها الى الوالد من قبل عن طريق أبويه . ونستطيع ان تسير على هذا النحو مرجعين كل اصل الى أصليه حتى نحصل على هذه الشجرة ـ شجرة الوراثة ـ التى تأخذ فروعها فى التكاثر والاشتجار كلما امعنا فى الرجوع بالانسان الى الوراء .

مشدودا الى نجم أو الى نجوم ترضيه وتغنيه وتعليه . ويكاد الحيوان يكون مشدودا الى نجم أو الى نجوم ترضى غرائزه وميوله وتشبع حاجاته أيضا .

وما أكثر النجوم التى يراها الصغار والكبار فى القصص الجيد وما أنصع هذه النجوم التى تتخايل للصغار وللكبار فى ثنايا القصص الصالح ! فيشد كل منهم عربته الى كل ما يرضيه والى كل ما يغنيه والى كل ما يعليه منها .

والانسان يحب الحياة ، ويود لو يعمر ألف سنة ، ويود لو يخلد حتى لا يفارق الحياة . ولعل هذا يرجع الى أن الحياة فى صميمها وجوهرها وفى جميع مظاهرها لا تخرج عن كونها قصة . نعم ! ان الحياة قصة زاخرة بالنجوم المتلألئة الناصعة التى تغنى النفس وترضى الهوى وتعلى الذات .

ولا نقول مع القائلين « ان ميل الانسان بوجه عام — وميل الصغار بوجه خاص — الى القصة يرجع الى أن لها بداية ولها نهاية » فهذا قول صغير لا يدل على تفكير خطير . كل شىء فى الوجود له بداية وله نهاية ، حتى عهود الكبت والطغيان لها بداية ولها نهاية ، وكذلك الوجوه الكالحة المعتمة لها بداية ولها نهاية ، ومع ذلك فان الصغار والكبار على السواء يمقتون تلك العهود ولا يسيغون تلك الوجوه أبدا ، وهم أبدا يفرون منها جميعا ويصدون عنها جميعا . ما أكثر ما يستهجنه الصغار والكبار من الأشياء ذوات البداية والنهاية ! وما أكثر ما ينفر الصغار والكبار على السواء من هذه الأشياء .!

والانسان يحب الحياة ويتعلق بها ، ويود لو يعمر ، ويود لو يخلد حتى لا يفارقها . والحياة قصة ، ولكن الانسان — على ما نعتقد — لا تلوح له بداية هذه القصة — قصة الحياة — ولا يحيط خبرا بمنتهاها ، بل انه لا يدرى شيئا عن منتهاها على الاطلاق . وهو على الرغم من أن قصة الحياة التى يحياها غامضة بدايتها لديه مستغلقة نهايتها عليه ،

مشدود الى الحياة مستهام بها على الدوام ، فكيف يدخل قولنـا هذا فى قول القائلين ذاك ؟

وهكذا تتصل أمور الوراثة بالقصص أو يتصل القصص بأمور الوراثة ، فهو ساحة من ساحات التلاقى والتعانق والتزاوج تلازم فيها دوافع القارىء وقواه الفطرية ما يلائمها من أنماط السلوك والمسلك التى هى فى حقيقة الأمر تعبير عن قوى فطرية ركبت فى أناس عاشوا فى الماضى أو يعيشون فى الحاضر أو ربما يكتب لهم أن يعيشوا فى المستقبل ، ولربما يكون هذا التعبير فى بعض الأحيان تعبيرا عن قوى ركبت فى مخـلوقات نسجها الخيال نسجا واخترعها اختراعا للتصعيد بالقارىء الى المثل الأعلى ، ولتكملة المعبر لذاته ولتصعيده بها الى المثل الأعلى أيضا .

واذا كان اللعب ميدانا من الميادين التى ينجلى فيها صغار النـاس وكبارهم على سجاياهم ، وتتكشف فيها ميولهم الفطرية وتنـال حظوظا من الاشباع والاخصاب والارواء ، فما أحرى القصص أن يكون ميـدانا من تلك الميادين التى يحدث فيها الاشباع والاخصاب والانماء نتيجـة لما يحدث من عمليات التلاقى والتعانق والتزاوج . غير أن اللعب فى جملته مسلك عقلى حركى قد يؤدى الى مسلك عقلى والقصص ـ عنـدما يقرأ ـ مسلك آلى عقلى ، يسفر عن مسلك عقلى ، وقد ينتهى الى مسلك عقلى حركى معا .

ولكن النمو فى كلا الميدانين هو الأمر المحتم والنتيجة التى لا مناص منها : نمو الانسان من جميع النواحى ، جسما وعقـلا ووجدانا .

وهـذا القصص الذى يقرؤه الناس بآذانهم ويقـرءونه بحواسهم الأخرى ليس من الأمور الفطرية التى تنحدر الى الأفراد عن طريق الوراثة كبعض صفات الجسم وكقوى العقل والمزاج وما الى ذلك ، وليس من الأمور التى تخلق نفسها اذا كان لأمر من الأمور أن يخلق نفسه ، وليس من الأشياء التى يخلقها الله من لاشىء .. وانما هو من صنع الانسـان

وبدعه ، وهو من صنع الانسان وبدعه منذ اتخذ الانسان المسلك اللغوى وسيلة للتفكير والتعبير والتفسير والتأثير وحفظ التراث .

واننا لنتخيل الجماعات الأولى من بنى الانسان ، ونكاد نسمعها الآن وهى تروى ما طرأ وما يطرأ عليها من الحوادث وما صدر وما يصدر عنها من أنماط السلوك والمسلك فى قصص واقعى ساذج قصير . وتتخيل هذا القصص الواقعى الساذج وهو يتنقل فى العهود الأولى من عقل الى عقل ومن جيل من الناس الى جيل آخر ، عن طريق التذكر والأداء الصوتى والسمع ، فيحدث له فى أثناء تنقله كثير من الحذف والاضافة والتغيير والتبديل على حسب وعى الذاكرات وعمل الخيال وعلى حسب التطور الحضارى .

ونكاد نرى تلك الجماعات تقف موقف المستفسر الحيران أمام مظاهر الكون وعجائبه وغرائبه : فهذا كوكب يشرق فى الصباح فيشرق معه الضوء والدفء وتدب معه الحياة فى الأرض ، ويغرب فى المساء فيغرب معه كل ذلك أو بعض ذلك . وهذا كوكب آخر ، لا تراه العيون فى النهار وانما تراه فى غياب الكوكب السابق ، وهو يهل نحيل الجرم ضئيل الضوء فى أول الأمر ، ثم تتعهده الليالى فيأخذ جرمه وضوءه فى النمو والتزايد الى أن يكتمل . ولكن وجهه عند اكتماله لا يكون بياضه نقيا مصفى بل يظهر عليه من الشوائب ما تحسبه بعض العيون نمشا فى طلعة برصاء . ثم تتعاقب عليه الليالى فيتناقص جرمه شيئا فشيئا ويذبل ضوءه شيئا فشيئا الى أن تراه بعض العيون كالقلامة الحجناء . وهذه كواكب أخرى تحيط بهذا الكوكب ، ولكنها لا تتحرك مثلما يتحرك بل تؤثر العافية وتختار البقاء فى أماكنها ، وتبغض الارتحال الى أماكن أخرى الا اذا ألم ببعضها من الصروف ما يجعله يتهادى فى أناة أو يتهاوى كسفا فى الفضاء . وهذه مياه تساقط من السماء ، ومياه تنساب فى جداولها على الأرض ، وأمواج تصطفق وتتلاطم فى البحر المنداح ، وريح رخاء وريح عاصفة ، وهذه رعود وبروق تمس

الكائنات مسا عنيفا فيمسها التلف والبوار . وكائنات غريبة عجيبة منها ما يعيش فى البر ومنها ما يعيش فى البحر ومنها ما يسرح فى الهواء ... يلتهم بعضها بعضا فى بعض الأحيان ، وتلتقم الانسان فى بعض الأحيان ، ويتغلب عليها الانسان أحيـانا فيهىء منها غذاءه وكسـاءه ، ويتخذ منها الخادم والصديق . وهذه قطع من الأرض متجاورات تسقى بماء واحد ولكنها تنشق عن نجوم وأشجار وثمار تختلف فيما بينها اختلافا عجيبا فى اللون والرائحة والجرم والأكل وفى مدى العمر وفى مواسم الظهور .. وهذا الانسان نفسه ينزل الى الوجود سـاعة الميـلاد من مكان معين هو سر حياة الانسان كما كانوا يظنون ، وهو يحيا حيـاة غامضة الى أن تفارق روحه جسمه لتعـود اليـه مرة أخرى كما كانوا يعتقدون .. الخ

وقف بنو الانسان موقف المستفسر الحيران أمام ظواهر الكون وعجائبه وغرائبه ، وأخذوا يعللونها ويفسرونها فى قصص خرافى ساذج يروى ويتنقل من عقل الى عقل ومن جيل من النـاس الى جيل آخر عن طريق التذكر والأداء الصوتى والسمع ، فيحدث له فى أثناء روايته وتنقله كثير من الحذف والاضافة والتغيير والتعديل على حسب وعى الذاكرات وعمل الخيال وعلى حسب التطور الحضارى .

ولقد فتنت ظواهر الكون وعجائبه وغرائبه هذا الانسان النـاشىء وراعته ، فأحبها وأجلها وخر لها ساجدا . وكان منها ما يسـعده ، وكان منها ما يشقيه ، ولكنه عبدها جميعا أو عبد ما وراءها جميعا من القوى التى تخيلها ورمز لها . عبد ظواهر الخير ومصـادره أو عبد ما وراء ظواهر الخير ومصادره حبا وفتونا واعترافا بالجميل . وعبد ظواهر الشر ومصادره أو ما وراء ظواهر الشر ومصادره خوفا ورهبا واتقاء لما تصبه عليه من ألوان الشقاء والمكروه . واتخذ لآلهته القرابين زلفى . وكان من قرابينه التسبيح والترتيل والغناء . وكان من أدوات الترتيـل والتسبيح والغناء ذلك القصص الذى يرتله ويرنمه ويشدو به شـدوا وترنيما

وترتيلا ، فيتنقل من عقل الى عقل ومن جيل من النـاس الى جيـل آخر عن طريق التذكر والأداء الصـوتى والسمع ، ويحدث له فى أثناء تنقله كثير من الحذف والاضافة والتغيير والتبـديل على حسب وعى الذاكرات وعمل الخيال وعلى حسب التطور الحضارى .

وقد كان القصص الواقعى الساذج الذى يروى حـوادث الكون وأنماط السلوك والمسلك نواة التاريخ . وكان القصص الذى يعلل ظواهر الكون وغرائبه وعجائبه ويفسرها نواة العلم . وربما كانت القرابين التى اتخذها الانسان من القصص زلفى للأرباب ، نواة الفن .

والانسان بفطرته ميال الى التملك والسيطرة والظهور ، وهو بفطرته نزاع الى الحنو والايثار والمشاركة . ومن أجل ميله الى التملك والسيطرة والظهور كان له تراث . ومن أجل حنوه وايثاره ومشـاركته نرى تراثه ينتقل الى أبنائه وذوى قرباه ، ونجد هذا التراث ينتقل الى بنى آدم وبنات حواء .

وانا لنرجع الى الماضى السحيق قبل عهود التاريخ المسطور فنرى الانسان يتخذ مجلسه ـ فى أوقات مختلفـة ـ تحت شجرة أو فوق صخرة ، أو فى بطن كوخ أو على عبر غدير ، وحـوله أبنـاؤه وبناته وآله الأدنون . وانه ليفتح خزائنه ويفضى اليهم بما ينـاسب المقـام وما يتسع له الوقت مما اكتنزه فى ذاكرته من التراث الذى انتهى اليـه من قبل . وان ذاكرته لتعينه على هذا الافضاء ما وسعتها الاعانة ، وان لسانه ليترجم عن هذه الذاكرة ما استطاع الى الترجمة سبـيلا ؛ فقد كانت الذاكرات هى الخزائن الوحيدة لحفظ التراث ، وقد كانت الألسنة هى المفاتيح الوحيدة التى تفض بها أغلاق هذه الخزائن . وان عقـله ليضيف الى هذا التراث ، ويكمل الناقص منه ، ويفسر الغامض فيـه ، ويحذف ويغير ويعدل ، على حسب ما تقتضيه الظروف ، وعلى حسب ما يفضى اليه رقيه وتطوره وتقدمه .

وان الأبناء والبنات وذوى القربى ليقرءون هذا القصص بآذانهم ،

وانهم ليفهمونه بعقولهم ويتوسعون فى فهمه ويتذوقونه وينقدونه وينتفعون به فى الحياة ، فيتطورون ويتقدمون ويتحضرون .

وانهم ليستوقفون المتحدث أو يستمهلون حتى ينتهى من الحديث ثم يوجهون اليه كثيرا من الأسئلة فيجيب عنها ، ويوجه اليهم بدوره كثيرا من الأسئلة فيجيبون . ويناقشونه ويحاورونه ويناقشهم ويحاورهم فترتقى النفوس والعقول ، وقد ترتقى الأبدان تبعا لذلك أيضا .

ويندفع الأبناء والبنات وذوو القربى الى أن يتذاكروا ما سمعوه، فيسرد بعضهم على بعض ما يؤثره ويهواه — من القصص الذى سمعه من قبل — فى هذا المجلس أو ذاك من تلك المجالس التى كثيرا ما يعقدها الأبناء والبنات وذوو القربى وغيرهم للتسلى والتلهى بالأحاديث وغير الأحاديث .

وانا لنرجع الى الماضى السحيق فنجد جماعات من الناس قد نسلوا من أماكن متفرقة ، واتخذوا مجالسهم من هؤلاء القصاص الذين يتحدثون اليهم من أماكن معينة وفى أوقات معينة فيسردون عليهم ما يمتعهم وما يسمو بنفوسهم وعقولهم وأبدانهم من القصص الواقعى الذى يروى حوادث الكون وأنماط السلوك والمسلك ، ومن القصص الخرافى الذى يعلل ظواهر الكون وغرائبه ويفسرها ، ومن القصص الذى يتخذ زلفى للآلهة .

وان من هؤلاء القصاص لمن يبدع فى السرد ويفتن فيه من ناحية الأداء الصوتى ، وان منهم لمن يتخذ من الأدوات ما يستعين به على اكمال الأداء الصوتى واتقانه وعلى التأثير المرجو فى آذان السامعين وعقولهم ونفوسهم ، كالتمثيل بالحركة والاشارة وملامح الوجه وما الى ذلك من العلامات البصرية،وان منهم لمن يمعن فى ذلك فيستعين بآلة موسيقية — أو بأكثر من آلة — يجرى أنامله عليها فى أثناء السرد أو ينفخ فيها ، ولربما يقوم بهذه العمليات الاضافية من يحيطون به من المساعدين بينما يتفرغ هو للسرد والأداء .. فتنبعث الأنغام الموسيقية الى جانب الأداء الصوتى والى

جانب الأداء بالعلامات البصرية ويحمل الهواء هذا كله الى آذان السامعين وعيونهم فتتلقاه مبتهجة به مقبلة عليه ، وتنقله الى العقول والنفوس ، فتفهمه العقول وتتوسع فى فهمه وتتذوقه وتنقده ، ويترتب على ذلك رقى العقل وخصب النفس وصفاء الذوق ونقاء الخلق .

ويحدثنا التاريخ المسطور بأن المصريين القدماء كان لهم قصص يروى حوادث الكون وأنماط السلوك والمسلك ، وكان لهم قصص يعلل ظواهر الكون وغرائبه ويفسرها ، وكان لهم قصص يزدلفون به الى الأرباب . وكان هذا القصص يسرد على الصغار وكان يسرد على الكبار ، وكان يستعان على اتقان أدائه — فى كثير من الأحيان — بكثير من الأدوات . وان ما تقع أيدينا عليه من الآثار ليمثل لنا طرفا من هذه الأشياء.

ويحدثنا التاريخ المسطور بأن اليونان القدماء كان لهم قصص يروى حوادث الكون وأنماط السلوك والمسلك ، وكان لهم قصص يعلل ظواهر الكون وغرائبه ويفسرها ، وكان لهم قصص يتوسلون به الى الأرباب . وكان هذا القصص يسرد على الصغار ، وكان يسرد على الكبار . وكان القصاص يستعينون فى سرده — فى كثير من الأحيان — بكثير من الأدوات. وتمثل لنا الالياذة والأوذيسا هذا التراث الخالد أصدق تمثيل .

ونستطيع أن نقول مثل هذا القول عن الهند القديمة وعن الفرس القدماء ، ونستطيع أن نقول مثل هذا القول عن كل أمة من الأمم التى عاشت أو تعيش على الأرض .

وكان للعرب فى عهودهم القديمة قبل الاسلام قصص يروى حوادث الكون وأنماط السلوك والمسلك ، وكان لهم قصص يعلل الظواهر والغرائب ويفسرها ، وكان لهم قصص يتقربون به الى الأرباب . وكان هذا القصص يسرد على الصغار ، وكان يسرد على الكبار . وتمثل لنا أيام العرب وأساطيرهم طرفا من هذا التراث أصدق تمثيل .

« وكان قصاص المسلمين يتحدثون الى الناس فى مساجد الأمصار

فيذكرون لهم قديم العرب والعجم وما يتصل بالنبوات ، ويمضون معهم فى تفسير القرآن والحديث ورواية السيرة والمغازى والفتوح الى حيث يستطيع الخيال أن يذهب بهم لا الى حيث يلزمهم العلم والصدق أن يقفوا ... وكانوا يعنون عناية شديدة بالأساطير والمعجزات وغرائب الأمور، ويجتهدون فى تفسيرها واكمال الناقص منها وتوضيح الغامض [1] . »

« ولم تكن مساجد البصرة والكوفة — منذ القرن الثانى — مجرد أمكنة يتعبد فيها المسلمون ويفصل فى أقضيتهم ، بل كانت فوق ذلك مدارس يغشاها العلماء لتدريس اللغة والنحو والحديث والفقه ، ويغشاها الأخباريون ليقصوا على سامعيهم أخبار السيرة والفتوح والفتن ، ويغشاها زعماء الأحزاب السياسية والفرق الدينية للجدل والمناظرة . وكان يجلس الى هؤلاء جميعا أفناء من الناس من بين مسلم ويهودى ونصرانى ومجوسى ، ومن بين عربى عاطل من العمل مزهو طموح تستهويه فصاحة اللسان ، وأعجمى مثقف نشط ولكنه متبرم بحاله غير راض عنها . ولاشك أن من يتصدى للكلام أمام هؤلاء ينبغى أن يكون موفور الحظ من وضوح العبارة ، وظهور الحجة ، وخفة الروح ، والقدرة على الافهام . ومن ثم نشأ بحث دقيق فيما ينبغى أن يتحلى به الخطيب من الصفات ، وما ينبغى أن يخلو منه من العيوب ، سواء أكان ذلك من حيث الكلام أم من حيث الهيئة والاشارة [2] . »

ولا يزال شىء من هذا شائعا فى المدن والقرى فى مصر وفى غير مصر من البلاد ، على الرغم من تطور الحضارة وعلى الرغم من طغيان الوسائل الصناعية وذيوعها . فقد اختلفنا كثيرا الى مجالس « الشاعر » التى يحتفل بها كبار الناس وصغارهم كما يحتفلون بالأعياد . وقد استمعنا

---

(١) طه حسين : فى الأدب الجاهلى . القصص وانتحال الشعر .

(٢) طه حسين : البيان العربى من الجاحظ الى عبد القاهر . وقد ترجم هذا البحث الأستاذ عبد الحميد العبادى عن الأصل الفرنسى الذى وضعه الدكتور طه حسين .

كثيرا الى ما يرويه « الشاعر » على النغم الموسيقى والى ما يتحدث به من القصص . وقد تأثرنا وشهدنا ألوانا من التأثر بقصص « الشاعر » واستجبنا ورأينا ضروبا من الاستجابة له : فهذا فريق من السامعين يظاهر بطلا من أبطال القصص ويشايعه ويتعصب له ويعبر عن ذلك بكثير من أساليب التعبير . وهذا فريق آخر يتخذ هذه المواقف من بطل آخر . وكلا الفريقين يود لو تنتهى الليلة بانتصار بطله . وهذه أخلاط من الكبار والصغار لا ينحازون متعصبين لبطل معين ، ولكنهم يضطربون من بطل الى بطل ومن موقف الى موقف ، فهم محـــايدون — كما يقول رجال السياسة — تستهويهم المثل العليا فيشدون أنفسهم اليها مهما يكن الأبطال الذين يتلبسون هذه المثل . وقد شهدنا ما كانت تنتهى به بعض تلك الليالى البيضاء من ألوان الصراع والصـدام بين المتخاصمين ، يفضها المحايدن بأنفسهم أو يحاولون فضها بسلطان . ثم ينصرف الكبار والصغار الى نواحى حياتهم التى يضطربون فيها متأثرين بهذا القصص فى كثير من نواحى هذه الحياة .

والأمم كالأفراد تماما فى كل ما سبق ، يتحـــدث بعضها الى بعض ويستمع بعضها الى بعض ، وينقل بعضها عن بعض ، ويستجيب بعضها لبعض ، وينقد بعضها بعضا ، فيترتب على هذا كله رقى الأمم وتحضرها وسيرها الى الكمال .

من أجل ذلك نجـد القصص ينتقل من أمة الى أمة ، ومن جيل من الناس فى أمة الى جيل آخر من الناس فى أمة أخرى ، عن طريق التذكر والأداء الصوتى والسمع قبل اختراع الكتابة ، ثم عن طريق هذه الأشياء وعن طريق التذكر والتسجيل والقراءة بالعين بعـد اختراع الكتابة ؛ ويحدث له فى أثناء روايته وتنقله كثير من الحذف والاضافة والتغيير والتعديل على حسب وعى الذاكرات وعمل الخيال وعلى حسب التطور الحضارى .

وقد انتقل القصص المصرى القديم الى أمم عاصرت المصريين القدماء

والى أمم أخرى عاشت بعد المصريين القدماء ، حتى وصل الينا والى غيرنا من أفراد الأمم والشعوب فى هذا العصر الحديث . وانتقل القصص اليونانى الى أمم عاصرت اليونان القدماء والى أمم أخرى عاشت بعدهم حتى وصل الينا والى غيرنا من أفراد الأمم والشعوب فى هـذا العصر الحديث . كذلك القصص الفارسى والقصص الهندى والقصص العربى ، وكذلك قصص كل أمة عاشت على سطح الأرض . وليس فى هذا شىء من الغرابة ، فالقصص ضرب من التراث ، يكتنزه أصحابه مدفوعين بميولهم الفطرية الى التملك والسيطرة والبقاء وما الى ذلك ، ويورثون أبناءهم وبناتهم وذوى قرباهم اياه مدفوعين بما ركب فى نفوسهم من الحنو والايثار والمشاركة ، ويروون أبناء البشرية منه ، يغـريهم بذلك دوافع الايثار والظهور والسيطرة والمشاركة والاجتماع .

(٢٥)

لدينا — اذن — أكداس متراكمة من التراث القصصى الذى خلفته لنا البشرية منذ أقدم عصورها الى الآن ، أكداس يستمر تزايدها وتراكمها بما يضيفه اليها المعاصرون وبما سيضيفه اليها اللاحقون . ومن هذه الأكداس ما يجرى على ألسنة الناس ، ومنها ما يجرى على ألسنة الجن والشياطين والمردة والعمالقة والأقزام ، ومنها ما يدور على ألسنة الحيوان والطير والنبات ، ومنها ما يبث الحياة فى الجماد وفى غير الجماد من الأشياء فيجعلها تلوك الكلام كما تلوكه ألسنة الناس .

والناس يصنفون هذه الأكداس ويطلقون على ما يصنفونه الأسماء : فهذه خرافات وأساطير ، وهذا قصص بطولة ومغامرة ، وهذا قصص تهذيبى ، وهذا قصص تاريخى ، وهذا قصص جغرافى ، وهذا قصص علمى .. الى آخر هذه التصنيفات التى يطول بيننا وبين آخرها الأمد .

ثم يعودون فيوزعون هذه التصنيفات على مراحل العمر أو على أطوار النمو على حسب ما يميل اليه الانسان فى كل طور منها [1] . ويقولون ان الطفل من الثالثة الى الخامسة يلائمه من القصص هذا اللون أو ذاك ، وان الطفل من الخامسة الى التاسعة يحب هذا الضرب أو ذاك ، وان الفتى يؤثر هذا النوع أو ذاك ، وكذلك الشاب ، وكذلك الفرد المكتمل والشيخ. ومنهم من يرى — مثلا — أن القصص الخرافى منزع الطفل من سن الخامسة الى الثامنة أو التاسعة بحيث اذا تعدى الطفل هذا الطور من

---

(١) يقسم رجال التربية نمو الفرد فى هذه الناحية الى الأطوار الآتية : — ا — الطور الواقعى المحدود بالبيئة من سن الثالثة الى الخامسة . — ب — طور الخيال الحر من الخامسة الى التاسعة . — ج — طور المغامرة من التاسعة الى الثالثة عشرة . — د — طور الغرام من الثانية عشرة الى الثامنة عشرة ... — هـ — طور المثل العليا من الثامنة عشرة ...

عمره فقد وجب أن يتخطى هذا اللون من القصص وقد وجب ألا يعود اليه قارئا بالأذن أو قارئا بالعين أوقارئا بغير الأذن والعين من الحواس .

وقد تتفق مع البيداجوجيين على أن الطفل ينزع فى الطور الواقعى المحدود بالبيئة الى القصص الذى تدور حوادثه حول ما يعرفه الطفل ويألفه من الحيوان والنبات والأناسى ، وأنه فى طور الخيال الحر يميل الى القصص الخرافى الذى تجرى حوادثه حـول الجن والشياطين والمردة والعمالقة والأقزام ، وأن الصبى فى طور المغامرة يحب قصص المخاطرة والكشف ، وأن الفتى فى طـور الغرام يتعلق بالقصص الوجـدانى والقصص الغرامى الذى تتناول حوادثه ما يقوم بين الذكر والأنثى من العلاقات . .

ولكننا نرى أنه مما يناقض طبيعة النمو ويناهض حقائق العلم أن نضع الحدود بين أطوار النمو وأن نقيم السدود بين أنواع القصص بحيث لا يتجاوز نوع منها طوره المخصص له الى ما يسبقه أو الى ما سيأتى بعده من الأطوار . وقد سبق أن تحدثنا عن هذا فيما مر [1] كما سبق أن بينا أن الانسان يرجع فى أثناء حياته الحاضرة — فى أى طور من أطوار نموه — الى حياته الماضية فى طور سابق أو فى أطوار سابقة ويستعيد تجاربه وخبراته لينتفع بها فيما يواجهه ، وأنه فى الوقت نفسه يتطلع الى سنوات المستقبل التى تلوح له من بعيد فيستقدمها ويستلهمها وقد يعيش فيها فعلا بما يبتكره من الأهداف ومن الوسائل الموصلة الى الأهداف ، وأنه فى أثناء حياته فى أىّ طور من أطوار نموه يصطنع بين الحين والحين من أنماط السلوك والمسلك بعض ما كان يصطنعه منها فى طور ماض أو فى أطوار ماضيات ، وأنه فى الوقت نفسه يصطنع — بين الحينَ والحين — بعض ما يصطنعه الكبار من أنماط السلوك والمسلك فى أطوار حياتهم التى لم يبلغها بعد .

وليس معنى هذا أن نوجه الى أسماع الأطفال فى الطـور الواقعى

(١) الصفحات من ١٩٢ إلى ١٩٦ .

المحدود بالبيئة أو فى طور الخيال الحر قصصا اجتماعيا يدور حول المثل العليا التى لا يتعلقون بها الا بعد الثامنة عشرة من العمر ، وأن نوجه الى أسماع الفتيان ونعرض على عيونهم فى طور الغـرام ما يستنفهونه من القصص الواقعى الساذج الذى يستحبه أطفال الرابعة والخامسة . ولكننا نعنى بالضبط أن كل نوع من أنواع القصص يمكن اعلاؤه ويمكن التهاوى به بحيث يلائم الطور الذى يوجه الى أسماع أفراده أو الى أسماع أفراده وعيونهم . فالقصص الواقعى يوجه الى آذان الأطفال فى الطور الواقعى ساذجا قصيرا باللغة التى يفهمها الأطفال وتجرى حوادثه حول ما يألفه الأطفال وحول ما تدركه حواسهم من بيئتهم التى يعيشون فيها وحـول نشاطهم الذى يقومون به وحـول عالمهم الخيالى الذى يتصورونه جيدا ويتمثلونه . هذا القصص الواقعى يمكن الارتفاع به حتى يلائم الأطفال ويروقهم فى طور المغامرة ، ويمكن الامعان فى التسامى به حتى يلائم الفتيان والشبان ويشفقهم . حبا . كذلك القصص الخرافى ، وكذلك قصص المخاطرة ، وكذلك كل نوع من أنواع القصص .

ونستطيع أن نقول ان القصص الراقى الذى يتذوقه الانسان وتتعلق به أذنه وعينه بعد الثامنة عشرة يمكن أن يبسط حتى يلائم الفتية والصبية والأطفال فيما قبل الثامنةعشرة من الأطوار . ولدينا كثير من الأمثلة المادية فى تراثنا العربى وفى غير تراثنا : فقصص « ألف ليلة وليلة » أدب شعبى يستهوى الكبار ويستحوذ على أفئدتهم وأسماعهم وأبصارهم عند قراءته بالآذان والعيون . هذا القصص تناوله بعض المعاصرين فوطئوه وبسطوه للأطفال . وهذا القصص نفسه قد ترجم الى لغات كثير من الأمم الأخرى ليقرأه الكبار بآذانهم وعيونهم . وقد وطئت الترجمات وبسطت ليستمتع بهذا القصص صغار الأفراد فى تلك الأمم عندما يقرءونه بالآذان والعيون . كذلك مسرحيات « شكسبير » يقرؤها الانجليز الكبار بآذانهم وعيونهم فيستمتعون بها ، ويقرأ الانجليز الصغار موطآتها القصصية بآذانهم وعيونهم فيشتد تعلقهم بها . وأكبر الظن أن هذه المسرحيات قد وطئت

لكل طور على النمط الذى يلائمه . وقد ترجمت هذه المسرحيات الى كثير من اللغات . وقد ترجمت الى لغتنا فهى تروق الكبار ، ووطئت الترجمات أو ترجمت الموطآت الانجليزية فى أنماط من القصص فهى تروق الصغار عندنا . وغير هذا كثير مما يضيق عنه المقام .

ويتناول تبسيط القصة أو اعلاؤها ما تشتمل عليه من الأفكار والحوادث من جهة ، والعبارة التى تترجم عن الحوادث والأفكار من جهة أخرى . ولا بد عند التبسيط وعند الاعلاء من النظر الى الطور الذى نبسط له والى الطور الذى نعلى اليه . ولا يقتصر الأمر على هذا فحسب بل لا بد أيضا من النظر الى المستويات المختلفة فى الطور الواحد والى ما يوجد بين هذه المستويات من الفروق .

لا بد من النظر الى الطور الذى نبسط له ، ولا بد من النظر الى الطور الذى نعلى اليه ، ولا بد من النظر الى المستويات المختلفة فى الطور الواحد والى ما يوجد بين هذه المستويات من الفروق . فليس يخفى أن أطوار النمو تختلف فيما بينها من النواحى العقلية والوجدانية والجسمية ، وأن أفراد الطور الواحد يختلفون فيما بينهم فى هذه النواحى ، بل ان أفراد العمر الزمنى الواحد يختلف بعضهم عن بعض فى هذه النواحى بناء على اختلافهم فيما يرثونه عن شجراتهم وفيما يتلقونه عن بيئاتهم المختلفة من المؤثرات والمنبهات . وما دامت الوراثة تختلف من فرد الى آخر ، وما دامت البيئة التى تكتنف الانسان [1] تختلف من فرد الى آخر ، وما دام امتزاج الوراثة بالبيئة أو التقاء عوامل الوراثة بعوامل البيئة فى الانسان وما يحدث عند هذا التلاقى من التفاعل والامتزاج .. ما دام هذا كله يختلف من فرد الى آخر ، فلا بد من أن يختلف الأثر الناتج عن هذا كله من فرد الى آخر.

ولعل النظر الى مستوى التحصيل والعمر العقلى أن يكون من الأمور

---

(١) اننا نستعمل « البيئة » بمعناها الواسع الذى يشمل جميع الظروف والعوامل والأحوال والمؤثرات التى تحيط بالانسان وتنصب عليه منذ ان يتكون فى رحم امه الى ان يفارق الحياة .

التى تفيدنا كثيرا عند تبسيط القصص واعلائه ، ولعل النظر الى « نسبة الذكاء » أن يكون من الأمور المفيدة كذلك. ولو أن معاهد التعليم اتخذت « نسبة الذكاء » — أو النسبة العقلية كما تسمى أحيانا — أساسا من الأسس التى تعتمد عليها فى تقسيم الأطفال والصبية والتلاميذ الى فرق وفصول ، وفى رسم الخطط ووضع المناهج واختيار طرق التعليم لمختلف الفرق والفصول .. لوفرت كثيرا من الجهود ورفعت كثيرا من الآصار وجنت وأجنت كثيرا من شهى الثمرات [1] .

وليس معنى هذا أن تضع معاهد التعليم أفراد كل نسبة عقلية فى فصل واحد ، فذلك ضرب من المحال الذى يوشك أن يكون عبثا ، وانما تضع فى الفصل الواحد مجموعة يتقارب أفرادها فى مستوى التحصيل وفى العمر العقلى وفى ظروف البيئة وفى نسبة الذكاء ، فتضع الأذكياء من أبناء الفرقة الواحدة فى فصل واحد أوفى أكثر من فصل ، وتضع متوسطى الذكاء فى فصل واحد أو فى أكثر من فصل ، وتضع المتأخرين فى فصل واحد أو فى أكثر من فصل ، وتجعل النقل من فرقة الى أخرى على أساس من نتائج اختبارات التحصيل .

عندئذ يستطيع المعلم الحاذق أن يوفق توفيقا كاملا فى اختيار القصة الملائمة للقارئين بآذانهم وعيونهم من الأطفال والصبية والتلاميذ . ويستطيع أن يهتدى بذلك فى اعلاء القصة وفى تبسيطها على حسب مستوى القارئين بالآذان والعيون ان كانت القصة تحتاج الى التبسيط أو الى الاعلاء ، كما يستطيع أن يسترشد بذلك فى تأليف القصة الملائمة ان كان من الذين أوتوا حظا من مواهب التأليف .

---

(١) تناولت كتب كثيرة مسألة « قياس القدرات العقلية » من جميع النواحى . وفى مكتبتنا العربية الآن طائفة من هذه الكتب ، نشير منها الى :ـ

ا ـ الطفل فى المدرسة الابتدائية : تأليف سوزان ايزاكس ، وترجمة محمد مختار المتولى .

ب ـ قياس الذكاء فى المدارس الابتدائية : تأليف الأستاذ اسماعيل محمود القبانى .

ولعل من الخير أن تتناول أكداس التراث القصصى عندنا بالدراسة والتمحيص من ناحية الأفكار والحوادث ومن ناحية العبارة التى تترجم عن الحوادث والأفكار ، ويختار لكل مستوى ما يلائمه من القصص ، ويحور ما يختار اعلاء أو تبسيطا على حسب حالة المستوى اذا كان الأمر يحتاج الى التحوير بالتبسيط أو بالاعلاء . وهذه العمليات — عمليات الدراسة والتمحيص والاختيار والتجريب والتحوير بالتبسيط والاعلاء بعد التجريب .. — من العمليات التى تعرف بعمليات « التقنين » .

ولو أن تراثنا القصصى قد أجريت له عمليات « التقنين » كما أجريت هذه العمليات على قصص كثير من الأمم الأخرى ، لكان عندنا لكل عمر من الأعمار مجموعات متدرجة من القصص المتنوع ، ولكان عندنا لكل طور من أطوار النمو مجموعات متدرجة من القصص المتنوع تتألف من مجموعات الأعمار التى يتألف منها الطور ، ولكان عندنا مجموعات من القصص العام الذى يصلح لجميع الأعمار التى يتألف منها كل طور ، ولربما استطعنا أن نجد القصص الذى يصلح لطورين من أطوار النمو أو لأكثر من طورين . لو أن هذا كله هكذا لكان من النادر أن يضل المعلم فى اختيار ما يقرؤه الأطفال والصبية والتلاميذ بآذانهم وبعيونهم ذات يوم فى طور من الأطوار أو فى عمر من الأعمار أو فى فصل من الفصول . ولو أن هذا كله هكذا لكان المجهود الذى يبذله المعلم فى التبسيط أو فى الاعلاء مجهودا قليلا أو من القليل أقل كما يقول الشاعر العربى ، وحينئذ يتجه بجهده الموفور الى الاعداد والتأتى للسرد والأداء ولما يعقب السرد والأداء من ألوان النشاط .

(٢٦)

ولكننا لا نستطيع أن ننتظر حتى « يقنن » التراث القصصى ويقدم الينا موطأ سائغا ، ولا يجمل بنا أن نتخذ من ذلك تكأة للتحلل من حسن الاختيار ودقة التبسيط والاعلاء . فلابد للأطفال والصبية والتلاميذ من أن يستمعوا الى القصص يسرد عليهم فيقرءونه بآذانهم ، ولا بد للأطفال والصبية والتلاميذ من أن ينظروا الى القصص يعرض عليهم فيقرءونه بعيونهم ، فى جميع مراحل التعليم . ولا بد للمعلم من أن يقص عليهم أحسن القصص ليقرءوه بالآذان ، ولا بد له من أن يعرض عليهم أروع القصص ليقرءوه بالعيون ، فى جميع مراحل التعليم . ولا بد له من أن يدرب آذان الأطفال والصبية والتلاميذ ، ويدرب عيونهم وعقولهم فى جميع مراحل التعليم — على نقل المقروء بالأذن والعين الى مراكز السمع والابصار فى المخ ، وعلى فهمه والتوسع فى فهمه ، وعلى تذوقه ونقده والانتفاع به ، ولا بد له من أن يدرب آذانهم وعيونهم وعقولهم على السرعة والدقة فى القيام بهذه العمليات .

ولا بد للقراءة بالأذن من أن تحتل مكانها الطبيعى الأصيل فى كل مرحلة من مراحل التعليم وفى كل ناحية من نواحى حياة الأفراد والجماعات ، باعتبارها النوع الطبيعى الرئيسى الميسر من أنواع القراءة ، وباعتبارها الوسيلة الأساسية التى تتخذها الجماعات والأفراد فى كل زمان وفى كل مكان للتفاهم والتعامل والتعاون على تحقيق الحاجات العاجلة والآجلة وعلى قضاء المنافع الخاصة والعامة فى الحياة . ولا بد للاستماع الى القصص من أن يكون له مكانه الراسخ الممتاز فى كل مرحلة من مراحل التعليم وفى كل ناحية من نواحى حياة الأفراد والجماعات فى المجتمع ، كما سبق أن قلنا وأعدنا القول فى كثير من صفحات هذا الكتاب .

ولا مناص من أن ينظر المعلم الى التراث القصصى ويتصل به ويظهر

عليه ، ويختار الملائم منه كلما أراد أن يوجه الى أسماع الأطفال والصبية والتلاميذ وكلما أراد أن يعرض على عيونهم ما يقرءونه بالآذان والعيون ؛ ولا مناص من أن يضطلع المعلم بأعباء التحوير مبسطا أو معليا كلما احتاج الأمر الى التحوير بالتبسيط أو بالاعلاء .

ولا بد للذين يسردون القصص ويذيعونه ويعرضونه على الجماعات والأفراد فى المجتمع من أن ينظروا الى التراث القصصى ويتصلوا به ويظهروا عليه ويختاروا منه كلما أرادوا أن يوجهوا الى آذان الأفراد والجماعات وكلما أرادوا أن يعرضوا على عيون الأفراد والجماعات ما يقرءونه بالآذان والعيون، ولا بد من اضطلاعهم بأعباء التبسيط والاعلاء كلما احتاج الأمر الى التحوير بالتبسيط أو بالاعلاء .

ولعل المعلم أن يكون من أقدر الناس على اختيار القصص الملائم للقارئين بالآذان والعيون : فهم بحكم دراسته وقراءته واعداده ، وبحكم اتصاله بالأطفال والصبية والتلاميذ واشتراكه معهم فى الحياة التى يحيونها يستطيع أن يتعرف على ميول القارئين بالآذان والعيون ، ويستطيع أن يطرق أبواب منازعهم فى كل طور من الأطوار ، ويستطيع أن يهتدى الى مستوياتهم العقلية والوجدانية فى كل عمر من الأعمار ، ولعله يستطيع أن يكون فكرة عن مستويات ذكائهم ، الا تكن صحيحة تماما فهى لا تخلو من الصحة من بعض النواحى . وعلى هذه الأسس جميعها يمكن أن يوفق الى اختيار القصص الملائم للقارئين بالآذان والعيون من الأطفال والصبية والتلاميذ ، فى كل فصل وفى كل فرقة وفى كل مرحلة من مراحل التعليم . وقد يجد من التراث القصصى ما يصلح للقراءة بالأذن وللقراءة بالعين بدون تعديل أو بتعديل طفيف [1] .

---

(١) ومن الأمثلة لذلك ما يجده المعلم فى سلسلة « روضة الطفل » التى تصدرها دار المعارف ويشرف عليها الدكتور يوسف مراد ، فهى صالحة للسرد على أسماع الأطفال فى الطور الواقعى المحدود بالبيئة بدون تعديل أو بتعديل طفيف ، وما يجده فى سلسلة « القصص المدرسية » لمحمد سعيد العريان وزميليه ، ففيها ما يصلح للقراءة بالأذن وبالعين فى طور الخيال الحر =

ولكن القصص الذى قد يجده المعلم صالحا لقراءة الأذن والعين بدون تعديل أو بتعديل طفيف ، محدود قليل العدد ، فى حين أن الكثرة الكثيرة من التراث القصصى تحتاج الى التحوير بالتبسيط أو بالاعلاء على حسب العمر الذى توجه الى أفراده وتعرض عليهم ليقرءوها بالآذان والعيون .

ان اختيار القصة الصالحة للقراءة بالأذن — وللقراءة بالعين — هو أول خطوة من خطوات الاعداد . يلى ذلك ، النظر الى القصة من ناحية هيكلها أو من ناحية نوعها الرئيسى : أهى قصة أعدت للسرد أم هى قصة تمثيلية وضعها مؤلفها ليلعبها اللاعبون على مسارح التمثيل ؟. فان كانت من القصص التمثيلى فهى لا تصلح للسرد الا بعد أن تحول الى قصة صالحة له؛ كما ان القصص الذى وضع للسرد لا يصلح للتمثيل الا بعد أن يحول الى حوار تمثيلى أى الى قصص صالح للتمثيل . وعندئذ يكون تحويل القصة التمثيلية المختارة الى قصة صالحة للسرد هو الخطوة الثانية من خطوات الاعـداد .

يلى ذلك تبسيط القصة المختارة أو اعلاؤها اذا كان الأمر يدعو الى التبسيط أو الى الاعلاء . ويتناول تبسيط القصة واعلاؤها على حد سواء؛ الحوادث والأفكار التى تسلك فيها شخصيات القصة بالأقوال والأفعال كما يتناولان العبارة التى تترجم عن الحوادث والأفكار والأفعال .

وقد يضطر المعلم فى حالة التبسيط الى أن يحذف من حوادث القصة وأفكارها وشخصياتها ومواقفها ما يراه غـير ملائم للقارئين ، والى أن

= وطور المغامرة بدون تعديل او بتعديل طفيف ، ومايجده فى سلسلة «اولادنا» التى تصدرها دار المعارف ويشرف عليها الأستاذ محمد فريد ابو حديد ، وما يجده من القصص فى « مجلة سمير التلميذ » التى كانت تصدر عن معهد التربية للمعلمين فى الفترة الواقعة بين سنة ١٩٣٢ ، سنة ١٩٣٩ ، ففيها ما يصلح لقراءة الاذن والعين فى جميع الأطوار ، بدون تعديل أو بتعـديل طفيف . وكذلك القصص الثلاثون التى وردت فى كتاب « القصة فى التربية » للدكتور عبد العزيز عبد المجيد ، فهى صالحة للقراءة بالأذن وللقراءة بالعين فى طور الخيال الحر ، بدون تعديل او بتعديل طفيف ... الخ .

يضيف اليها من هذه الأمور جميعها ما يراه ملائما ، وقد يضطر الى أن يقوم بالحذف والاضافة معا فى بعض الأحيان . وهو فى حالة الاعلاء قد يضطر الى أن يحذف أو يضيف أو الى أن يحذف ويضيف من هـذه الأمور ما لا يجد بدا من حذفه أو اضافته أو من حذفه واضافته معا . وهو على أى حال لا بد له من أن يستهدف « الحبكة الفنية » للقصة ويحرص عليها ، الى جانب استهدافه ما يلائم القارئين .

وكل قصة تتكون من عدد من الحوادث والمواقف الأصـيلة التى يرتبط بعضها ببعض ويؤدى بعضها الى بعض من بداية القصة الى نهايتها . ولابد من أن يكون فيها من المواقف المشكلة ما تؤدى الحوادث المتتابعة اليه ، وما تنتهى الحوادث المتتابعة بحله وتفسيره . ويطلق على الموقف المشكل الذى تؤدى اليه الحوادث المتتابعة وتنتهى بتفسيره وحله « عقدة القصة » . وقد يكون بالقصة عقدة واحدة تنتهى القصة بحلها . وقد يكون بالقصة عدد من العقد تتتابع الحوادث مؤدية الى أولاها ، فاذا انتهت من تفسيرها وحلها استأنفت التتابع الى ما يليها . وقد يتآتى فى القصة عقدتان أو أكثر ، بمعنى أن الحوادث قد تتعاقب مؤدية الى عقدتين — أو أكثر — فى آن واحد ، وتتتابع مفسرة للعقدتين ومنتهية بحلهما معا ، فتسير العقدتان معا جنبا الى جنب من أول القصة الى آخرها . على أن العقدتين قد تتناوبان الظهور فى القصة ، فتبدو احداهما حينا ثم تترك المكان للأخرى لتظهر بدورها حينا آخر ، الى أن تحل احداهما ثم تحل الأخرى .

هذه الحوادث الأساسية والمواقف الأصيلة وما تؤدى اليه وتنتهى بحله من العقد ، هى التى تكون الهيكل الأساسى أو الهيكل الرئيسى للقصة ؛ وهى وما يضاف اليها من التهيئة والتقدمة وما يكسوها من الأوصاف والظلال والأمور الفرعية الأخرى ، تكون القصة كاملة .

والقصة الصالحة هى التى تجرى فيها هذه الأشياء كلها بالقسط فى تماسك وائتلاف وفى حياة وحركة ، فلا يطغى فيها جزء على جزء ، ولا يتنافى

موقف مع موقف ، ولا تنحسر عنها الحياة ولا تنعدم منها الحركة أبدا .
وهى التى تدور فيها هذه الأشياء كلها على نسق بديع من التتابع والتعاقب والتناوب والتآنى ، مصعدة باهتمام القارئين وانتباههم وشغفهم الى أن تبلغ من ذلك المدى عند انتهائها [1] . وهى التى يتعلق بها السامعون ويحيون فيها فترة من الزمن تكاد تنسيهم أنفسهم وما تشغله أنفسهم من خير المكان وخير الزمان ، حتى اذا بلغ السرد أجله عاد السامعون الى عالمهم الحقيقى الواقعى الذى أفلت منهم أو الذى أفلتوا منه فى أثناء الاستماع ، واهتدوا الى نفوسهم ، وكأنما قد كانوا فى حلم رائع بديع مده السارد أمامهم مدا .

وقد نستطيع فى حالة تبسيط القصة ذات العقدة الواحدة أن نحذف من الأوصاف والظلال والاشارات والحوادث الفرعية ما يجعل عقول السامعين تتتبع الحوادث الأصيلة تتبعا يقوم على الفهم ، بشغف واهتمام. وقد نضيف ما يجلو العقدة ويلقى ضوءا عليها ويجعلها فى متناول العقول. هذا مع احتفاظنا بالحوادث الأصيلة المتتابعة التى لا يمكن الاستغناء عن احداها . وكذلك الحال فى القصة ذات العقد المتتابعة التى تحل تباعا ؛ غير أننا قد نستطيع أن نحذف من هـذه العقد المتتابعة ومن الحوادث والشخصيات التى تتعلق بها ما يمكن حذفه بدون اخلال بالحبكة الفنية .

---

(١) النظام الذى تتتابع فيه حوادث القصة وعقدها وتتعاقب وتتناوب وتتآنى مصعدة باهتمام القارئين وانتباههم وشغفهم الى ان تبلغ من ذلك المدى ، والذى تظهر فيه الشخصيات وتختفى ، وتسلك كل شخصية منها انماطا معينة من السلوك والمسلك ، هذا النظام يمكن ان تطلق عليه «السلم القصصى » لأنه يرتفع باهتمام القارئين وانتباههم شيئا فشيئا الى القمة حتى يبلغ غايتها فى النهاية عند حل العقدة الأخيرة . ويمكن ان نطلق عليه « المنحنى القصصى » اذا أردنا ان نتوخى الدقة العلمية ، لأن الحالات النفسية التى تطرأ على القارئين فى اثناء تتبع القصة تتذبذب بين الارتفاع والهبوط على حسب مجرى القصة ، وان كانت فى ارتفاعها وهبوطها تتسم بالتصعيد الى القمة على اى حال . اما السلم فان الصاعد فيه يلتزم التصعيد ، وقد يقف على درجة من درجاته ولكنه لا ينزل عنها الى ما دونها .

وقد نستطيع أن نجعل القصة التى يتآنى فيها عدد من العقد أو القصة التى يتناوب الظهور فيها عدد من العقد ، تقتصر على عقدة واحدة أو على عدد من العقد المتتابعة المناسبة .

أما فى حالة الاعلاء فاننا قد نضيف الى القصة ذات العقدة الواحدة من الأوصاف والظلال والاشارات والحوادث الفرعية ما يرتفع بالقصة الى المستوى الملائم للقارئين ، وقد نحذف من هذه الأشياء ما يرفع حذفه القصة الى ذلك المستوى . وقد نضيف الى القصة ذات العقدة الواحدة من العقد المتتابعة ومن الحوادث والشخصيات المتعلقة بها ما تمكن اضافته للتسامى بالقصة فى مجموعها الى المستوى المطلوب . وقد نجعل من القصة ذات العقد المتتابعة قصة تتناوب فيها العقد أو تتآنى .. الخ .

ويستتبع هذا الذى نقوله عما يمكن عمله فى حالتى التبسيط والاعلاء أن القصة لا بد من أن ينظر فى « حبكتها الفنية » عند كل تغيير يستحدث، ولا بد من أن تستهدف هذه « الحبكة الفنية » الى جانب استهداف ما يلائم القارئين فى الحالين جميعا .

ولكن القصة لا يمكن أن تنتقل الى عقول السامعين الا عن طريق العبارة التى تترجم عن الحوادث والأفكار وتعبر عن جميع ما تتألف منه القصة ،وان كان من الممكن أن يتبين الناس القصة عن طريق النماذج والصور ، أو عن طريق التمثيل الصامت على المسرح وفى السينما ، أو عن طريق مشاهدة حوادثها المتعاقبة وهى تحدث فى عالم الحس والواقع أحيانا ، شأنها فى ذلك شأن كل بيان .

ولو أن الناس أقدروا على أن يتبين كل منهم ما يلائمه من أكداس التراث القصصى عن طريق النماذج والصور أو عن طريق التمثيل الصامت على المسرح وفى السينما ، أو عن طريق مشاهدة حوادثه المتعاقبة وهى تحدث فى عالم الحس والواقع أحيانا .. لقد كان يجوز لهم أن يكونوا فى غنى عن أن يتبينوه عن طريق القراءة بالأذن والعين ، ولقد كان يجوز للساردين والناشرين أن يريحوا ويستريحوا . ولكننا لانستطيع أن

تنمذج النماذج ونصور الصور لأكداس التراث القصصى برمته ، ولا نستطيع تمثيله تمثيلا صامتا على المسرح وفى السينما بقضه وقضيضه، وما نحن بقادرين على أن نرجع ما فات أو ننشر من مات ليعود سيرته الأولى . ولئن كان من الممكن أن يشهد الانسان بعض القصص تجرى حوادثه الواقعية أمام عينيه فى عالم الحس والواقع ، فان ذلك يجرى بقدر محدود بسلطان البيئة والزمان والظروف . ولو قد فرضنا ما لايقبل العقل فرضه : وهو نمذجة التراث وتصويره وتمثيله تمثيلا صامتا ، وارجاع ما فات أو احياء من مات ليعود سيرته الأولى .. فلا بد للناس مع ذلك من أن يتبين كل منهم ما يلائمه من أكداس التراث عن طريق القراءة بالأذن أو بالعين أو عن طريق القراءة بالأذن والعين، لأن « البيان » بالكلام المنطوق والكلام المكتوب كثيرا ما يكون أشد ترابطا وتسلسلا ، وكثيرا ما يكون أكثر وضوحا وأعم نفعا وأخف اصطناعا وأيسر تناولا من أنواع « البيان » جميعا .

والبيان بالكلام الملفوظ أو بالكلام المكتوب هو ما نقصد اليه بقولنا « العبارة » التى تترجم عن الحوادث والأفكار وتعبر عن جميع ما تتألف منه القصة .

والعبارة اما أن تكون شعرا واما أن تكون نثرا . وكل من الشعر والنثر على أنواع ، ولكل نوع من هذه الأنواع موضع يصطنع فيه .

ما نوع العبارة التى نسرد بها القصص على الأسماع ؟ أنسرد عليها قصصا منثورا أم نسرد عليها قصصا منظوما أم نسرد عليها قصصا عبارته منها المنثور ومنها المنظوم ؟

لا نستطيع أن نقول ان النثر خير من الشعر ، ولا نستطيع أن نقول ان الشعر خير من النثر ، فلكل مقام ما يقتضيه منهما ، وما يفضل فيه أحدهما . ولا نستطيع أن نقول ان القصة لا تكون الا نثرا ، أو انها لا تكون الا شعرا ، فمن القصص ما هو نثر ومنه ما هو شعر ، ومكان القصص من النثر والشعر مكان غير مستقر فى أحدهما من دون الآخر ،

أو هو مكان ثابت مستقر فى كليهما . وقد سمع الناس القصص منثورا وسمعوه منظوما ، منــذ وجد الناس وكانت لهم لغات وكان لهم تراث تحفظه وتتناقله اللغات ، سمعوه منثورا وسمعوه منظوما ، ولا يزالون يسمعونه منثورا ومنظوما ، وأكبر الظن أنهم سيظلون يسمعونه منثورا ومنظوما الى الأبد . ولكن الناس منذ اصطنعوا المسلك اللغوى الى الآن قد سمعوا من القصص المنثور أكثر مما سمعوا من القصص المنظوم ، كما أنهم قد وقعت أبصارهم على مقادير من القصص المنثور أكثر مما وقعت عليه من القصص المنظوم منذ سجل التراث الى الآن . وأكبر الظن أنهم سيظلون كذلك الى الأبد ، يقرءون بآذانهم وعيونهم من القصص المنثور أكثر مما يقرءون من القصص المنظوم .

ومعنى هذا أن نصيب القصص المنثور من التراث القصصى أغزر وأوفر من نصيب القصص المنظوم ، وأن مؤلفى القصص يجنحون الى انشائه نثرا أكثر مما يجنحون الى انشائه شعرا فى الأعم الأكثر ، أو أن عدد مؤلفيه نثرا أكبر من عدد مؤلفيه شعرا . وليس هذا بمستغرب : فالنثر أطوع من الشعر ، لأن الشعر محصور بالوزن — محدود بالقافية فى بعض اللغات — فالكلام يضيق على صاحبه فيه ، والنثر مطلق منداح غير محدود ولا محصور ففيه لقائله متسع لا يضيق . والعمليات العقلية التى يستلزمها انشاء القصــة نثرا أيسر وأخف من العمليات العقلية التى يستلزمها انشاء القصة شعرا . وربما تكون العمليات التى تستلزمها قراءة القصص المنثور أيسر وأخف — من بعض النواحى — من العمليات العقلية التى تستلزمها قراءة القصص المنظوم ، وذلك فى حالة التسوية بين النوعين فيما عدا ذلك من الأمور .

ولعلنا نستطيع أن نقول ان القصة بطبيعتها وتتابع حوادثها وتماسكها وما يدور على ألسنة شخصياتها وما يجرى من التعبير عن كل ما يشارك فى تكوينها ، انما هى الى النثر أدنى منها الى الشعر . ولعلنا نستطيع أن نقول أيضا ان منشىء القصة المنظومة انما تخطر فكرتها فى عقله ويجرى

هيكلها فى رأسه عن طريق العبارة المنثورة أولا ، وقد يسجل على الورق ما خطر فى عقله وما جرى فى رأسه ، ثم يجرى قصته بعد ذلك من أولها الى آخرها عن طريق العبارة المنظومة ، معتمدا فى ذلك على موهبته فى الشعر وقدرته عليه . وقد يحدث أن يعمد منشىء القصة المنظومة الى اجرائها فى أول الأمر من أولها الى آخرها عن طريق العبارة المنثورة ، ثم يحول ما أجراه نثرا الى شعر ، أى أنه يحول العبارة المنثورة الى عبارة منظومة .

وقد نستطيع أن نقول ان الكثرة من النـاس يجنحون الى قراءة القصص المنثور أكثر مما يجنحون الى قراءة القصص المنظوم ، وان عدد الذين يقرءون القصص المنثور أضخم من عدد الذين يقرءون القصص المنظوم، وان الفرد العادى [1] يقرأ من القصص المنثور ويقرأ من القصص المنظوم ولكنه يميل الى قراءة القصص المنثور أكثر مما يميل الى قراءة القصص المنظوم وان مقدار مايقرؤه من القصص المنثور أضخم من مقدار ما يقرؤه من القصص المنظوم .

وقد نستطيع أن نجيب الآن بأننا نسرد على الأسماع قصصا منثورا ونسرد عليها قصصا منظوما ونسرد عليها قصصا عبارته منها المنثور ومنها المنظوم ، كما أننا نقدم الى العيون قصصا من هذه الألوان جميعا .

ولكن ما نسرده على الأسماع وما نقدمه الى العيون من القصص المنثور يجب أن يكون أكثر مما نسرده على الأسماع وما تقـدمه الى العيون من القصص المنظوم ، وما نسرده على الآذان وما نقدمه الى العيون من القصص المنظوم يجب أن يكون أقل مما نسرده على الأسماع وما

---

(١) المقصود بالفرد العادى هنا هو الفرد المحايد الذى ليست لديه موهبة فى اى من الشعر والنثر من دون الآخر ، والذى ليس لديه ميـل طبيعى او مكتسب الى احدهما من دون الآخر . وعلى العكس من ذلك نجد الشاعر او من عنده الموهبة فى الشعر يميل الى الشعر اكثر مما يميل الى النثر ، ونجد الكاتب او من عنده موهبة الكتابة يميل الى النثر اكثر مما يميل الى الشـــعر .

نقدمه الى العون من القصص الذى عبارته منها المنثور ومنها المنظوم ؛ كما أن هذا الأخير ينبغى أن يكون حظ عبارته من النثر أوفر من حظها من الشعر [١] .

وهذا كله يصدق على الأطفال القارئين بآذانهم فى مدارس الأطفال ، ويصدق على الأطفال والصبية القارئين بآذانهم وعيونهم فى مدارس المرحلة الأولى ، ويصدق على الصبية والتلاميذ والطلاب القارئين بآذانهم وعيونهم فى المدارس الاعدادية والمدارس الثانوية وما يماثلها ، وفى الجامعات والمعاهد العليا ، ويصدق على الأفراد القارئين بآذانهم وعيونهم فى المجتمع الكبير .

والقصص المنثور والقصص الذى عبارته منها المنثور ومنها المنظوم هما عماد السرد على الآذان ومحوره ، فبهما نبدأ وعليهما نسير ؛ أما القصص المنظوم فانه يتخلل ذلك ويأتى بين الحين والحين فى الظروف الملائمة وفى الأوقات المناسبة .

وعبارة القصص — نثرا كانت أو شعرا — يجب أن تكون ملائمة لما تعبر عنه ، مناسبة لمن يتلقاها من القارئين بالآذان والعيون من جميع النواحى . وليس من الملاءمة أن تغرب العبارة فى اللفظ وتتعمق فى المعنى ولكن من الملاءمة أن تفصح العبارة عن المعنى وتنقل الى متلقيها ما يريده صاحبها . وليس من الملاءمة أن يزيد اللفظ عن المعنى وأن تحمل الألفاظ ما ليس فى وسعها حمله من المعانى ، ولكن من الملاءمة أن يتساوى اللفظ والمعنى فى العبارة ، وأن يقد اللفظ على قد المعنى ، فلا يكون اللفظ أسبق الى العقل من المعنى ولا يكون المعنى أسبق الى العقل من اللفظ . وليس من الملاءمة ألا يتناغم اللفظ والمعنى ، ولكن من الملاءمة أن تجعل

---

(١) المقصود بالقصص الذى عبارته منها المنثور ومنها المنظوم ذلك القصص المنثور الذى يتخلل عبارته ما تقتضيه الحال من العبارة المنظومة كنشيد او اغنية أو صيحة او ما يجرى من العبارة على لسان شاعر يلعب دوره فى القصة ... الخ .

المعانى فيما يشاكلها من الألفاظ ، فلا تكسى المعانى الجدية ألفاظا هزلية فتستسخف ، ولا تكسى المعانى الهزلية ألفاظا جدية فتستوخم ، ولكن يعطى كل شىء من ذلك حقه ويوضع فى موضعه .

وليس من الملاءمة أن تتعادى الألفاظ بعضها مع بعض وتتجافى ، وان تنفر الحروف بعضها من بعض وتتنافى ، خلال السياق الذى تجرى فيه ؛ ولكن من الملاءمة أن تعقد بين الألفاظ أواصر المودة وتبرم بين الحروف روابط القربى ، فتجرى معا فى الف بديع رتبت ألفاظه ونسقت كل واحدة منها مع ما يشاكلها ، وأتبع كل حرف فيها بما هو من جنسه وما يحسن معه نظمه .

وليس من الملاءمة أن تستغلق العبارة على القارئين لاشتمالها على ألفاظ غريبة على الأسماع والعيون ، بعيدة عن الأفهام والعقول ؛ ولكن من الملاءمة أن تكون ألفاظ العبارة مما يفهمه القارئون . وما أوسع مجال الفهم عند القارئين كما قلنا من قبل . وليس من الملاءمة أن تكون ألفاظ العبارة مما يفهمه القارئون ولكن معنى العبارة مع ذلك يستغلق عليهم بسبب النظام الذى تجرى عليه ألفاظها المفهومة وبسبب ما يحدث فى هذا النظام من تقديم وتأخير وذكر وحذف .. وبسبب ما يتقحم فى هذا النظام من الجمل المعترضة المتنوعة والمتعلقات البعيدة المـدى ؛ ولكن من الملاءمة أن يكون المقصود من العبارة بنظامها الذى تجرى عليه واضحا لمن توجه اليه العبارة ، وأن يزيد من وضوح المقصود ونصاعته ما قد يحدث فى نظام العبارة من التقديم والتأخير والذكر والحذف .. وما الى ذلك .

وليس المراد من ملاءمة العبارة للقارئين لفظا ومعنى ونظاما أن تكون العبارة فى مستوى عبارة القارئين اذا تحدثوا أو كتبوا ، ولا أن تنحط عن مستوى عبارتهم فى الكتابة والحديث ، وانما المراد أن تكون فوق مستوى العبارة التى يصطنعونها فى الكتابة والحديث درجات لا تحول

دون فهمهم ما يقرءون ولا تحـول دون تذوقهم ما يقـرءون أو بعض ما يقرءون . وبهذا تكون العبارة أو تكون مادة القراءة بعبارة أوسـع وأشمل ، غذاء صحيا شهيا .

ولعل النبى الكريم قد كان يقصد الى هذا فيما ترويه عنه الشيعة من قوله : « انا أمرنا ، معشر الأنبياء ، أن نكلم الناس على مقادير عقولهم » فهو لم يكن يقصد أن يكلم الناس أو يكتب لهم بما تلوكه ألسنتهم وبما تجرى به أقلامهم ، ولم يكن يقصد أن يكلم الناس بعضهم بعضا ويكتب بعضهم لبعض بما تلوكه ألسنة القارئين وبما تجرى به أقلامهم فى الكتابة والحديث .. وانما كان يقصد أن يكلم الناس وأن يكتب اليهم ، وأن يكلم الناس بعضهم بعضا ويكتب الناس بعضهم الى بعض بما فى وسع القارئين بالآذان والعيون أن يفهموه وبما فى سجيتهم أن يتذوقوه أو يتذوقوا بعضه ، وبذلك جاءت أحاديثه وخطبه وأقواله وكتاباته كلها غذاء صحيا شهيا .

أما طول الجمل وقصرها فى العبارة فشىء لا نطيل عنده الوقوف . ولا نستطيع أن نقول ان جمل العبارة ينبغى أن تكون قصيرة ، ولا انها ينبغى أن تكون طويلة ؛ فمن الجمل القصار ما قد يعقده القصر ، ومن الجمل الطوال ما قد تزيده المكملات سهولة واستواء ، وفى مثل هـذه الحال يكون قصر الجملة قليل الغناء . انما المهم أن يكون القصر أو الطول وسيلة من الوسائل التى تكشف عن المعنى وتجلوه ، فاذا كانت الجملة القصيرة أوفى دلالة وأكثر ابانة فهى من الجملة الطويلة خير ، واذا كانت الجملة الطويلة أوفى دلالة وأكثر ابانة فهى من صاحبتها أفضل .

ومن العبث الذى لا يفيد — اذا كان لعبث أن يفيد — ما يقال من أن عبارة القصة التى تتلقاها الآذان والعيون يجب أن تكون جملها قصيرة عندما توجه الى الصغار ، ويجب أن تكون جملها طويلة عندما توجه الى الكبار . ان العبارة — سواء أكانت موجهة الى الصغار أم الى الكبار —

انما هى سلسلة أو نظام من الجمل التى منها القصيرة ومنها الطويلة ، منها المستقلة بنفسها ومنها المرتبطة بغيرها ، قد سلكت كل واحدة منها على نحو من الطول أو القصر لتكون أوفى فى الدلالة وأمعن فى الابانة .وليست العبارة بأى حال سلسلة من الجمل التى تقاس أطوالها بمسطرة أو فرجار.

وقد يحدث فى العبارة أحيانا من تكرار بعض الكلمات وبعض الجمل ما يؤدى الى التزيد من التوضيح والتثبيت والتأكيد ، وما يؤدى الى استمرار الشغف والاهتمام . وقد يحدث فيها من التكرار ما يستخف المتلقى وينقل الى نفسه المرح والسرور . غير أن ذلك ينبغى أن يكون بقدر وبحذر ، وينبغى أن يستحدث أينما استحب ، فالتكرار اذا زاد عن حده أعل وأمل ، واذا استحدث فى غير موضعه استكره واستقبح ، وهو مع هذا كله ينبغى أن يكون طبيعيا مسمحا غير متكلف ولا متعسف.

ولقد سبق أن تحدثنا فيما مر من صفحات هذا الكتاب عما ينبغى أن تكون عليه عبارة الحديث وعن بعض ما ينبغى أن تكون عليه مادة القراءة بوجه عام ؛ فما قلناه هنـــاك ينبغى أن يضاف الى ما قلناه هنا ، وما قلناه هنا يجب أن يضم الى ما قلناه هناك .

وكما أن هيكل القصة بما يشتمل عليه من المواقف الممهدة والحوادث المتعاقبة والعقد والأوصاف والظلال ، قد يتناوله التحوير بالتبسيط أو بالاعلاء ليلائم القارئين بالآذان والعيون فى فصل من الفصول أو فى فرقة من الفرق أو فى مرحلة من المراحل ، أو ليلائم القارئين بالآذان والعيون من الأفراد والجماعات فى المجتمع الكبير .. فان عبارة القصة قد يتناولها التحوير بالتبسيط أو بالاعلاء لتلائم هؤلاء القارئين بالآذان والعيون كذلك .

وعبارة القصة اما أن تكون نثرا واما أن تكون شعرا واما أن تجمع بين الشعر والنثر . والنثر أطوع فى التحوير من الشعر وأخف مئونة وأقل اجهادا ؛ فهو غير مقيد بالوزن والقافية ، وموسيقاه لا تسير على نسق

معين وانما تختلف من كلمة الى كلمة ومن جملة الى أخرى . فهو والحالة هذه يمكن أن تحل فيه كلمة مكان كلمة ، وجملة مكان جملة ، وفقرة مكان فقرة ، ويمكن أن تقصر فيه الجمل وأن تنداح على حسب ما يلائم القارئين . أما الشعر فانه مقيد بالوزن والقافية ومقيد بنسق من الموسيقى يتمشى مع الوزن ولا ينحرف عنه . وليس من اليسير على غير الشاعر أن يضع فى الشعر كلمة مكان كلمة أو جملة مكان جملة أو شطرا مكان شطر أو بيتا مكان بيت أو مجموعة من الأبيات مكان مجموعة أخرى ، وليس من اليسير على غير الشاعر أن يطيل الجمل فى الشعر أو يقصرها ، على حسب ما يلائم القارئين من جميع هذه الحالات .

والقصة قد تكون ملائمة للمستوى الذى اختيرت له من نواحى حوادثها وعقدها ، وتعاقب حوادثها وعقدها مصعدة فى «المنحنى القصصى» منذ البداية الى النهاية ، ولكنها تحتاج الى التحوير بالتبسيط أو بالاعلاء من ناحية « العبارة » حتى تلائم ذلك المستوى . وقد تكون ملائمة من ناحية العبارة ، ولكنها تحتاج الى التحوير بالتبسيط أو بالاعلاء من نواحى حوادثها وعقدها وتعاقب حوادثها وعقدها منذ البداية الى النهاية . وقد تكون القصة من النوع الذى يحتاج الى التحوير بالتبسيط أو بالاعلاء من الناحيتين جميعا .

ولا تتطلب القصة فى الحالة الأولى كثيرا من الجهد الذى يبذل فى تبسيطها أو فى اعلائها ، لأن العبارة هى وحدها التى يمسها التبسيط أو الاعلاء من ناحية ألفاظها وعلاقتها بعضها ببعض ، ومن ناحية بناء جملها وطول هذه الجمل وقصرها وعلاقتها بعضها ببعض.. وما الى ذلك . فقد نجد فى عبارة القصة ألفاظا بعيدة عن مجال فهم القارئين بالآذان والعيون على الرغم مما يكتنفها من السياق وعلى الرغم مما يبذل فى تحوير السياق لجعلها تقترب من مجال الفهم وتدخل فيه . وعندئذ لا يكون هناك بد من تنحيتها عن عبارة القصة ، ولا يكون هناك بد من اختيار ما يؤدى معانيها من الألفاظ التى تدخل فى مجال الفهم ، ولا يكون هناك بد من وضع

كل لفظ من الألفاظ المختارة فى مكانه الملائم من العبارة . وقد نجد فى عبارة القصة ألفاظا بعيدة عن مجال فهم القارئين ولكن تحوير السياق يدخلها فى هذا المجال ؛ وعندئذ نقوم بتحوير السياق مع استبقاء تلك الألفاظ . وقد نجد فى عبارة القصة كلمات تدخل فى مجال فهم القارئين ولكن الواحدة منها تتنافر حروفها تنافرا يجعلها مستكرهة لدى القارئين ؛ وعندئذ لا يكون هناك بد من أن تنحى الكلمات التى تنافرت حروفها ، ولا يكون هناك بد من أن يؤتى — بدلا منها — بما يؤدى معانيها من الكلمات الملائمة التى تناغمت حروفها . وقد نجد الجملة تدخل كل كلمة من كلماتها فى مجال الفهم على حدة ، وتتناغم حروفها على حدة أيضا ، ولكن ضم الكلمات بعضها الى بعض فى الجملة يجعل بعضها يتنافر من بعض تنافرا يثقل على القارئين ويؤثر على فهمهم للمراد من الجملة ؛ وعندئذ لا يكون هناك بد من ازالة هذا التنافر بتغيير الكلمات أو بتغيير ترتيبها . وقد نجد الجملة تدخل كل كلمة من كلماتها فى مجال الفهم ، ولكن بناء الجملة من حيث طولها وقصرها وترتيب كلماتها وعلاقة كلماتها بعضها ببعض، يجعل المراد من الجملة بعيدا عن مجال فهم القارئين ؛ وعندئذ نعيد بناء الجملة من جديد ، ونتناولها من نواحى الطول والقصر وترتيب الكلمات وعلاقة الكلمات بعضها ببعض .. الخ ، بما يجلو المراد ويدخله فى مجال الفهم . وقد ننظر الى الجمل التى بنيت منها الفقرة من نواحى ترتيبها وارتباط بعضها ببعض واستقلال بعضها عن بعض وما قد يوجد بينها من جمل مستغلقة مستعصية .. وما الى ذلك ، فنجد أن ذلك كله أو بعض ذلك كله هو الذى جعل المراد من الفقرة بعيدا عن مجال فهم القارئين ؛ وعندئذ نعيد بناء الفقرة من جديد ، فنرتب ونربط ونفصل ونضيف ونحذف على حسب ما يجلو المراد ويدخله فى مجال الفهم .

وربما نجد عبارة القصة تدخل فى مجال فهم القارئين بالآذان والعيون ونجد أنها فى الوقت نفسه ليست بالغذاء الصحى الشهى الذى يلائم عقول القارئين ويساعدها على النمو والترقى ويجعلها تتعلق به وتسعى اليه .. ؛

وعندئذ نصلح المعوج من كلمات العبارة ونقومه ، ونستبعد الفاسد ونحل محله ما يؤدى معناه مما يدخل فى مجال الفهم ، ونصحح نظام الجمل التى تحتاج الى التصحيح ، ونرتفع بالعبارة الى المستوى الملائم الذى يساعد على النمو والترقى ، ونجمل العبارة بما يمكن تجميلها به من المحسنات .. الخ ، وبهذا كله وبأمثال هذا كله تصبح عبارة القصة غذاء صحيا شهيا .

والقصة فى الحالة الثانية تتطلب مجهودا أكبر مما تتطلبه فى الحالة الأولى ، لأن التحوير بالتبسيط أو بالاعلاء ينصب فى هذه الحالة الثانية على هيكل القصة الذى يشتمل على الحوادث الأصيلة المترابطة المتعاقبة وما تفضى اليه وتنتهى بحله من العقد ، وينصب على ما يسبق الحوادث الأصيلة من المواقف الممهدة وما يكسو الحوادث الأصيلة والعقد من الأوصاف والظلال والحوادث الفرعية الأخرى : ينصب عليها بالاضافة والحذف وتغيير النظام .. وما الى ذلك ، على حسب ما يلائم مستوى القارئين ، كما وضحنا ذلك من قبل . وفى هذا العمل ما فيه من الجهد العقلى الذى لا يستهان به ،ومن الجهد الفنى الذى تقتضيه « الحبكة الفنية » ، يضاف الى هذا أن عبارة القصة لا بد من أن تتأثر فى حالة تحوير هيكل القصة بالتبسيط أو بالاعلاء . فالعبارة هى الترجمان المعبر عن الحوادث والعقد والشخصيات وما اليها . فما يحذف تحذف معه عبارته ؛ وهو عندما يحذف وتحذف معه عبارته لا بد من أن تعقد الصلة ويتم الربط بين ما كان قبله وما كان بعده . وما يضاف تضاف معه عبارته ؛ وهو عندما يضاف وتضاف معه عبارته لا بد من أن يمهد له فى مكانه الجديد ، ولا بد من أن تعقد روابط الصلة والقربى وتبرم أواصر المودة والالف بينه وبين ما يجاوره من الناحيتين ، أى بينه وبين ما يسبقه ، وبينه وبين ما يليه .

أما تحوير القصة بالتبسيط أو بالاعلاء فى الحالة الثالثة فهو أشق

منه فى أى من الحالتين السالفتين ، لأنه يتناول القصة من ناحيتيها جميعا : ناحية الهيكل الذى ينتظم الحوادث والعقد والشخصيات وما يكسو الهيكل من الأوصاف والظلال والأمور الفرعية الأخرى ، وناحية العبارة التى تترجم عن هذه الأشياء جميعها . وقد فصلنا الحديث عن ذلك فيما سبق .

(٢٧)

ومتى اهتدينا الى القصة الموطأة فى أحد المظان ، أو متى وطأنا القصة المختارة وحورناها بالتبسيط أو بالاعلاء حتى استوت واستقامت على النحو الذى يلائم القارئين بالآذان ، فلا بد لنا بعد ذلك من أن تتأتى للسرد وتتأهب لما يسبق السرد ولما يعقبه من ألوان النشاط .

وأول خطوة فى التأهب للسرد هى قراءة القصة الموطأة لتمثلها تمثلا تاما ولتثبيتها فى الذاكرة تثبيتا كاملا مرتبا . وقد يقال ان المعلم يستطيع أن يرتجل ويستطيع أن يتصرف بما يلائم السامعين فى مواطن القـول ، فليس ثمة ما يدعو الى هذه القراءة التى قد تمله وتضيع من وقته ، وليس ثمة ما يدعو الى تقييده بالنص الحرفى للقصة ، ولا الى ترسيخ هذا النص الحرفى فى ذهنه . ولسنا نجادل فى أن المعلم يستطيع أن يرتجل ، ولا فى أنه قد يستطيع التصرف بما يلائم السامعين فى مواطن القول ؛ ولكنه ينبغى له ألا يتوكل على البديهة ، فقد تخدعه البديهة وقد تخونه فى أوقات الارتجال ، وقد تضطره الى الحرج الذى لا يجد منه مخرجا . وليس ينبغى أن يتخذ المعلم من انصياع القول له فى بعض الأحوال تكأة يرتكن اليها على الدوام ؛ فقد يجمح القول ويستعصى فى وقت من الأوقات ، وقد يفلت الزمام فى حالة من الحالات ، فلا يكون ثمة بد من الرجـوع الى الذاكرة لتمد اللسان بما سبق ترسيخه فيها ، والى الذهن ليمد أدوات الكلام بما سبق تمثله . هذا الى أن تمثل القصة وتثبيتها فى الذاكرة قبل السرد من الأمور التى تساعد على الارتجال وعلى التصرف بما يلائم السامعين فى مواطن القول ، كما أنهما من الأمور التى تعين على التفرغ لما يصحب السرد من الأداء بالحركة والاشارة وما الى الحركة والاشارة من العلامات البصرية ، وعلى التفرغ لما قد يتخلل السرد من الوقوف لتوجيه سؤال أو للاجابة عن سؤال .. وما الى ذلك .

ومن الناس من يقرأ القصة مرة واحدةفيتم له تمثلها وتثبيتها فى ذاكرته ومنهم من يلزمه لذلك قراءتان ، ومنهم من يحتاج الى أكثر من قراءتين .

ويلحق بتمثل القصة وتثبيتها فى الذاكرة مرانة السارد على سردها ، وتوقيتها . وتشمل المرانة على السرد الأداء الجهرى وما يصحب الأداء الجهرى من أداء بالحركة والاشارة والفعل وما الى ذلك من العلامات البصرية ، وما قد يستعان به من الأدوات الأخرى ، كما تشمل المواقف التى قد يقفها السارد فى أثناء السرد للمناقشة أو لتوجيه سؤال أو للاجابة عن سؤال .. الخ .

أما توقيت القصة فاننا نقصد به حساب الزمن الذى يستغرقه السرد ، حتى لا ينتهى الوقت المقرر قبل انتهاء القصة ، أو عند موقف منها لا يحسن انتهاء الوقت المقرر عنده . ومن القصص ما يمكن الانتهاء من سرده على الأسماع فى الوقت المقرر للسرد ، ومنه ما يطول فيقصر الوقت المقرر دون الانتهاء من سرده ، وفى هذه الحالة الأخيرة تجزأ القصة الطويلة الى أقسام يتسع الوقت المقرر لكل قسم منها ،مع الحرص على أن ينتهى كل قسم بموقف يدفع السامعين الى التعلق بما يليه والى ترقبه واستعجاله، كما كانت « شهر زاد » تنتهى من قصصها فى كل ليلة الى موقف يدفع « شهريار » الى الابقاء عليها والاحتفاظ بها لتعلقه بما سينجلى عنه الموقف الذى انتهت عنده ، ولشوقه الى ما يستتبعه حل ذلك الموقف ، ولتوقه الى ما يليه . لقد كان الصباح يدرك « شهر زاد » فى آخر كل ليلة فتسكت عن الكلام المباح ، ولكنها كانت حريصة على أن يدركها الصباح فى نهاية كل ليلة عند موقف يود « شهريار » لو يستمهل الصباح حتى تنتهى منه ، ويتشهى لو يستأخر الصباح حتى يستجلى من بعد هذا الموقف ما يليه .

ومع هذا فان ما تقرؤه الآذان من القصص فى مراحل التعليم جميعها وفى حياة الأفراد بالمجتمع يجب أن يكون أكثره من النوع الأول الذى ينتهى بانتهاء الوقت المقرر للسرد أو للاذاعة ، ويجب أن يكون ما يختار من النوع الثانى ممايتوسم فيه شدة تعلق السامعين بأجزائه المؤجلة الموزعة

واستعار ترقبهم لها واستعجالهم اياها ، كما كانت « شهر زاد » تفعل فى قصصها « لشهريار » ، سواء فى ذلك قصصها فى اليقظة وقصصها فى « الأحلام » [1] .

والوقت المقرر للسرد يختلف باختلاف ما نقصد اليه من سرد القصة ، ويختلف باختلاف مراحل نمو السامعين القارئين بالآذان ، وباختلاف الأعمار فى كل مرحلة ، كما يختلف باختلاف المستويات العقلية وباختلاف حالات التأهب النفسى والصحى للاستماع والتلقى .

ان الغرض الرئيسى العام من سرد القصص — مهما يكن نوعه — فى كل مرحلة من مراحل النمو وفى كل درس من الدروس وفى كل وقت من أوقات الحياة يجب أن يكون — أولا وقبل كل شىء — امتاع السامعين القارئين بالآذان ، وتدريبهم على التقاط المسموع وعلى فهمه وعلى التوسع فى هذا الفهم وعلى تذوقه ونقده والانتفاع به ، وتدريبهم على السرعة والدقة فى القيام بهذه العمليات .

ولكننا الى جانب ذلك قد نسرد القصة فى أوقات التدريب على الاستعمال اللغوى لنخفف عن التلاميذ ولنتخذ من استماعهم الى موضوع طريف محورا يدور عليه التدريب، ولننتزع من القصة المسموعة ما نستطيع انتزاعه من أمثلة التدريب عن طريق الأسئلة التى نوجهها عقب الاستماع [2]

وقد نسرد القصة فى دروس الاملاء الاختبارى ليلم الأطفال بموضوع الاملاء وينبعث ميلهم اليه واهتمامهم به واقبالهم على كتابته فيحسن خطهم ويقل تورطهم فى الأخطاء .

وقد نسرد القصة فى دروس النصوص والمحفوظات — شعرا كانت

---

(١) المقصود بقصص « شهر زاد » فى اليقظة قصص «الف ليلة وليلة» . والمقصود بقصصها فى « الأحلام » قصص « احلام شهر زاد » للدكتور طه حسين .

(٢) تحدثنا عن ذلك فى كتابنا « فروع اللغة العربية فى المدرسة الابتدائية» ص ٣٧—٣٨ من الطبعة الأولى .

النصوص والمحفوظات أو نثرا أو آيات من القرآن — لنربط النص بحياة الكاتب أو الشاعر وبالعصر الذى عاش فيه ، ولنتخذ من حياة الكاتب أو الشاعر ومن عصره الذى عاش فيه ما يلقى الضوء على النص وما يمهد السبيل للتوسع فى فهمه ولنقده وتذوقه والانتفاع به ؛ كما تتخذ من قصة نزول الآيات ومن مناسبات الأحاديث ما يدفع الى الاقبال على الآيات والأحاديث لتفهمها وتدارسها وتذوقها والانتفاع بها بشغف واهتمام .

وقد نسرد القصة فى أوقات الرسم والأشغال ليمثل الأطفال والصبية والتلاميذ ألوان ما يستجيبون له منها عن طريق ما يقومون به بعد السرد من الرسوم والأشغال والأعمال .

وفى هذه الحالات جميعها يقل الوقت المقرر للسرد ويتضاءل الى دقائق معدودات ؛ ويترتب على ذلك أن تلم القصة وتقصر حتى تفسح المجال لما يراد تحقيقه عقب سردها ، من الأمور التى سوف نتحدث عنها فى المواضع المناسبة من هذا الكتاب .

على أننا قد نسرد القصة للتدريب على عمليات الاستماع ومهاراته — بعد الانتهاء من الاستماع ومن القراءة بالأذن — عن طريق التعبير عن المسموع بالكلام الملفوظ أو بالكلام المكتوب ، وقد نسردها لاختبار قدرات السامعين فى هذه النواحى عن طريق هذا التعبير أيضا .. وذلك الى جانب الحرص على تحقيق الغرض الرئيسى العام الذى سبقت الاشارة اليـــه .

والتعبير عن القصة بالكلام الملفوظ أو بالكلام المكتوب على أنواع ، منها ما يتعلق باختيار عنوان للقصة ، ومنها ما يتعلق بالاجابة عن الأسئلة التى يوجهها السارد الى السامعين عقب السرد ، ومنها المناقشات والتعليقات وأنواع النقد التى تدور بين السامعين والسارد حول القصة وحول سردها ، ومنها قيام بعض السامعين بسرد القصة أو بتلخيصها ، ومنها تحويل القصة الى حوار تمثيلى تمهيدا لتمثيل الحوار اذا كانت القصة صالحة للتمثيل.. الخ .

وقد نعد العدة لتحقيق هذه الأنواع جيمعها عقب السرد فى الحصة الواحدة أو فى الوقت المقرر الواحد ، كما يحدث مع الأطفال والصبية فى مدارس المرحلة الأولى . وفى هذه الحالة يجب أن يكون طول القصة مناسبا ، وأن يوزع الوقت بالقسط ، فلا يطغى الزمن المقرر للسرد على ما يلزم للتعبير من الزمن ، ولا يحول الوقت المقـــرر للتعبير دون اجادة السرد ودون اعطائه حقه .

وقد نعد العدة لتحقيق بعض هذه الأنواع فى الحصة الواحدة أو فى الوقت المقرر الواحد ، مع تأجيل بعضها الآخر الى أوقات أخرى تأتى بعد ذلك . وفى هذه الحالة يتسع الوقت للسرد ولما أعددنا له العدة من أنواع التعبير ، فتطول القصة ويدق التعبير عنها ويجود على حسب ما أفسح لهما من الوقت .

وقد نقضى الوقت كله فى سرد القصة ، مؤثرين امتاع الأطفال والصبية والتلاميذ بالاستماع الى القصة طول الوقت ، وتدريب آذانهم وعقولهم على التقاطها وفهمها وتذوقها والانتفاع بها فى الحياة ، مؤجلين التعبير — بأنواعه المختلفة — عنها الى أوقات أخرى . وفى هذه الحالة نختار من القصص الطويل الشائق ما يلائم فسحة الزمن . وهذا يجب أن يحدث أحيانا فى جميع فصول المدرسة فى حصة من حصص الجدول . وقد ينبغى أيضا أن نسرد القصة فى بعض الأحيان على فرقة من الفرق أو على فرق المدرسة جميعها فى وقت من الأوقات الخارجة عن نطاق الجدول .

هذا الى أننا يجب أن نسرد القصة بين الحين والحين لمجرد الامتاع والاكتفاء بما يحدث فى عقول السامعين ونفوسهم من التقاط المسموع وفهمه وتذوقه والانتفاع به فى الحياة ، من غير أن يوجه السامعون عقب السرد أو بعده بحين الى أى نوع من أنواع التعبير بالكلام الملفوظ أو بالكلام المكتوب .

ينبغى أن يحدث هذا فى كل فصل من فصول مراحل التعليم جميعها فى حصص يختارها المعلم وفى أوقات ملائمة يعينها . وينبغى أن يحدث

هذا فى كل فرقة من فرق مراحل التعليم جميعها فى أوقات تحدد أو فى حصص توحد لهذا الغرض ، فيجتمع السامعون فى مكان يتسع لهم أو يسمعون وهم جلوس فى فصولهم عن طريق الاذاعة . وينبغى أن يحدث هذا فى كل مرحلة ، فيجتمع تلاميذ كل مدرسة للاستماع الى القصة تسرد عليهم حينا ، ويستمعون الى القصة تسرد عليهم وهم جلوس فى فصولهم عن طريق الاذاعة الخاصة فى حصة توحد أو فى وقت يقرر لذلك ، حينا آخر ؛ ويستمع تلاميذ المدارس كلها فى كل مرحلة من مراحل التعليم الى القصة تسرد عليهم عن طريق الاذاعة العامة ، فيجتمع تلاميذ كل مدرسة للاستماع فى مكان يتسع لهم ويهيأ لاستماعهم ، أو يستمعون — عن طريق الاذاعة أيضا — وهم جلوس فى فصولهم فى الوقت المقرر للاذاعة . وفى هذه الحالات جميعها يختار من القصص الطويل الشيق ما يستوعب سرده الوقت المقرر، وتتجه العناية الى سرد مايلائم السامعين جميعا وما يساعدهم على النمو والتطور والارتقاء .

وليس هذا الذى نقوله بدعة من البدع أو أسطورة متعذرة التحقيق ولكنه صورة مطابقة لما يحدث فى حياة الأفراد والجماعات فى كل زمان وفى كل مكان . فالناس يجتمعون فى أماكن معينة للاستماع الى القصة تسرد عليهم سردا مباشرا ، وهم يجتمعون للاستماع الى القصة تسرد عليهم عن طريق الاذاعة العامة ، كما تجتمع الأسر للاستماع وكما يستمع الأفراد فرادى الى هذه الاذاعة أيضا .

واذ كانت حياة الجماعات والأفراد تجرى فى المجتمع هكذا طبيعية صحيحة لا عوج فيها ولا أمت ، واذ كانت مراحل التعليم جميعها تنتهى بالأفراد الى الحياة الصالحة الكريمة فى الوطن والى المواطنية الصالحة الكريمة فى الحياة ، فيجب أن تكون معاهد التعليم صورا مصغرة راقية للمجتمع ، تتأثر به وتؤثر فيه وتؤدى اليه ، وبذلك يستطاع التحضر والترقى ويستطاع الأخذ بأسباب الكمال .

والوقت المقرر للسرد لا يختلف باختلاف ما نقصد اليه من سرد

القصص فحسب ، وانما يختلف أيضا باختلاف مراحل نمو السامعين وباختلاف سنوات كل مرحلة ،ويختلف باختلاف المستويات العقلية وباختلاف حالات التأهب النفسى والصحى للاستماع والتلقى . وهنا نستطيع أن نقول ان الوقت المقرر للقراءة بالأذن فى مدارس الأطفال ينبغى أن يكون فى كل مرة من مرات هذه القراءة أقصر منه فى السنوات الأخيرة من مدارس المرحلة الأولى فى كل مرة من مرات هذه القراءة ، وانه فى مدارس المرحلة الأولى ينبغى أن يكون أقصر منه فى المدارس الاعدادية والثانوية .. وهكذا ؛ وانه ينبغى أن يتدرج هذا الوقت فى الطول فى سنوات كل مرحلة حتى يسلم الى المرحلة التى تليها .

(٢٨)

وقد سبق أن قلنا ان القصة قد تسرد على السامعين لتدريبهم على عمليات الاستماع ومهاراته – بعد الانتهاء من الاستماع ومن القراءة بالأذن – عن طريق التعبير عن المسموع بالكلام الملفوظ أو بالكلام المكتوب، وقد نسردها لاختبار قدرات السامعين فى هذه النواحى عن طريق هذا التعبير أيضا ، الى جانب الحرص على تحقيق الغرض الرئيسى العام الذى سبقت الاشارة اليه . وقد سبق أن قلنا ان هذا التعبير على أنواع ربما تتحقق جميعها فى الوقت المقرر أو فى الحصة الواحدة ، وربما يتحقق بعضها ويؤجل بعضها الى وقت آخر أو الى أوقات أخرى تأتى بعد ذلك . فلا بد من اعداد العدة لهذا المسلك اللغوى العقلى الحركى قبل القيام به ، ولا بد من أن يسير المعبرون فيه على هدى لاجتناب الضلالة ولاتقاء تنكب الطريق أو اعتسافها ، وبذلك يتحقق الغرض المقصود من هذا النشاط الى جانب ما يتحقق من مجرد الاستماع .

لا بد من أن يفكر السارد قبل السرد فيما يمكن أن يكون لقصته من العناوين، وفيما يحتمل أن يقترحه السامعون منها عندما يتاح لهم الاقتراح. فالقصة انما تسرد على السامعين دون أن يذكر لهم عنوانها قبل السرد فى بعض الأحيان . وتأجيل ذكر العنوان من العوامل التى تدفع السامعين الى الاستماع باهتمام ، والى تتبع مجرى الحوادث والمواقف والشخصيات ، والى الربط بين الأفكار المتتابعة ، للاهتداء الى ما يصلح لأن يكون عنوانا للقصة . وقد يدور العنوان حول حادثة رئيسية بارزة أو حول موقف أصيل ناصع يجرى جميع ما فى القصة لخدمته ، وقد يدور حول شخصية تلعب الدور الخطير فى القصة ، فهى البطل الذى ينصاع له الجميع ، وقد يضاف الى هذا البطل بطل آخر يضارعه أو يليه فى البطولة ، وقد يشتمل العنوان على بطل ونكرة من النكرات ، وقد يدور حول مثل من المثل

العليا تجرى الحوادث وتلعب الشخصيات لابرازه .. الخ ، وفى تأجيل ذكر العنوان ما يتيح الفرص للتعبير بالكلام الملفوظ أو بالكلام المكتوب فى هذه الناحية ، فضلا عن أنه يتيح الفرص لتدريب السامعين على التوسع فى فهم المسموع وعلى تذوقه ونقده ومعرفة العمدة منه والفضلة .. وما الى ذلك من عمليات القراءة بالأذن ومهاراتها ؛ الى جانب ما يتيحه من فرص التدريب على المناقشة والمجادلة والمحاورة وعلى ابداء الرأى وتأييده وعلى معارضة الرأى وتفنيده .

وقد يحدث أن تسرد على السامعين قصة معروفة العنوان ، فلا تمنع هذه المعرفة من التفكير قبل السرد فيما يمكن أن يكون لها من عناوين أخرى ، وفيما يمكن أن يدعم به العنوان وفيما يمكن أن ينقض به ، وفيما يؤخذ للعنوان المعروف أو يؤخذ عليه من وجوه الصلاحية أو من وجوه الفساد . وكثيرا ما تستمع الجماعة من الناس الى قصة معروفة العنوان ، ولكن المناقشات التى تعقب السرد تسفر عن اطراح العنوان المعروف للاهتداء الى عنوان خير منه .

لا بد للمعلم أو السارد من أن يفكر فى هذه الأمور ويعد لها عدتها قبل السرد ، لأنه سوف يتلقى العناوين المقترحة بعد السرد ، وسوف يستمع الى تعليلها وتأييدها والى نقدها ونقضها ، وسوف يشترك مع السامعين فى هذه العمليات ، فيقترح ، ويؤيد ، ويعلل ، وينقد ، وينقض ، ضاربا المثل بذلك فى الاقتراح والتأييد والتعليل والنقد والنقض ؛ وبذلك يساعد على تدريب السامعين وارتقائهم فى هذه النواحى وفى غيرها .

ولا بد للسارد من أن يعد الأسئلة التى يقوم بتوجيهها بعد السرد الى السامعين ليجيبوا عنها ، وليمحصوا الاجابات بعد الاستماع اليها . وهذه الأسئلة على أنواع : منها الأسئلة السردية ، ومنها الأسئلة التلخيصية ، ومنها الأسئلة التى تدفع الى المناقشة والحديث حول القصة وما فيها من الحوادث والمواقف والشخصيات والأفكار والى اصدار الأحكام على مسلك كل شخصية فى القصة ، والى استكناه المثل العليا التى تجلوها الشخصيات أو تتعلق بها .

والغرض الأول من توجيه الأسئلة السردية — كما يظهر من اسمها — هو قيام المجيبين بسرد ما سمعوه متخذين من اجاباتهم عن الأسئلة وسائلهم الى ذلك . ومن ثم تكون هذه الأسئلة كثيرة كثرة ما فى القصة من مواطن السؤال ، وتكون مرتبة على حسب الترتيب الوجودى لمواطن السؤال ، أى أنها تسير على حسب الترتيب الذى تسير عليه حوادث القصة ومواقفها وعقدها بحيث تسلم الاجابة عن كل سؤال الى المساءلة فى الموطن التالى.. وهكذا . وتتنوع صيغ الأسئلة وأدوات الاستفهام المصطنعة فيها تبعا لما نسأل عنه .

وتعتبر اجابات السامعين عن الأسئلة السردية اعادة للقصة أو سردا لها بواسطة المجيبين . وهذا النشاط نمط من أنماط المسلك اللغوى العقلى الحركى. هو ضرب من التعبير ، ولكنه تعبير مجزأ ، لا يتوفر فيه مبدأ الانطلاق فى الحديث . هو ضرب من التعبير يستعان فيه بما يساعد على القيام به ، فهو يلائم المبتدئين فى الاستماع الى القصص ، ويلائم صغار السامعين ، ولكن كبار السامعين والضاربين فى القراءة بالأذن يستتفهونه ويلتمسون عنه المنصرف لانحداره عن مستواهم ولما يشعرون به من امتهان لعقولهم وذواتهم عندما يوجه اليهم هذا النوع من الأسئلة باصرار .

ولعل هذا النوع يلائم المستمعين الى أن يبلغوا سن العاشرة — أى الى أن يبلغوا السنة الرابعة من سنوات مدارس المرحلة الأولى [1] — ولكن السامعين يبدءون بعد هذه السنة — وقد يبدءون فى أثنائها — فى الاحساس بأن هذا النوع من الأسئلة ثقيل الظل ، ومن ثم يبدو لهم مستكرها مستوخما ، ويزداد هذا المظهر كلما أمعنوا فى التقدم والارتقاء .

---

(١) هذه المرحلة ست سنوات . وتبدأ فى سن السادسة تقريبا . وتنتهى حول الثانية عشرة ، وتشمل سنتين من نظام الرياض وأربع سنوات بعد ذلك تقابل سنوات المدرسة الابتدائية فيما مضى . فالسنة الرابعة من سنوات المرحلة الأولى تقابل السنة الثانية فى المدرسة الابتدائية على النظام السابق .

وتظهر كراهية المستمعين الكبار لهذا النوع من الأسئلة فيما يتلقونه به من الفتور والاعراض ، وفيما يصدر عنهم من الاجابات التى لا تدل لهجتها على الاكتراث والاهتمام ، وفيما ينبعث منهم من الحركات والأصوات التى ان دلت على شىء فهى لا تدل على الشـوق والاعجاب وانما تدل على السخرية والازدراء .

اننا نستخدم الأسئلة السردية لندرب السامعين على عمليات الاستماع ومهاراته ، ونستخدمها ليستعين بها السامعون على اعادة القصة مجزأة . وبهـذه الاعادة — أو بهذه العملية — يمرن السامعـون على الاحاطة بالمسموع وعلى فهمه والاحتفاظ به وعلى استعراضه وتمثله . وبهـذه العملية — عملية توجيه الأسئلة السردية واجابات السامعين عنها — يختبر المعلم قدرات السامعين فى الاحاطة بالمسموع وفى فهمه والاحتفاظ به ... وما الى ذلك من عمليات الاسـتماع ومهاراته . وبهـذه العملية يمرن السامعون على التعبير بالكلام الملفوظ أو بالكلام المكتوب عما سمعوه وفهموه واحتفظوا به ، وبها يختبر المعلم قدرات السامعين فى هذا التعبير .

وفى الأسئلة السردية تستخدم أدوات الاستفهام كلها أو أكثرها ، ومن ثم يكون فى توجيهها وفى اجابات السامعين عنها تدريب عملى متنوع على استعمال أدوات الاستفهام وصيغ الأسئلة والأجوبة ، كما يكون فى ذلك تدريب عملى على الاستعمال اللغوى عن طريق الوحدات اللغوية التى يتلقاها السامعون بآذانهم عندما توجه اليهم صيغ الأسئلة ، والتى تنطق بها ألسنتهم عندما يجيبون . ومن هذه الوحدات القصير الذى لا يتجاوز ركنى الاسناد ، ومنها ما يطول حتى يشمل بعض المكملات على حسب ما يقتضيه السؤال ، كالجملة الفعلية بما تقوم عليه من الفاعل والفعـل أو الفاعل والفعل والمفعول ، وما تمتد اليه وتنمى به من مكملات لبيان الزمان والمكان والسبب والحال .. الخ ، وكالجملة الاسمية بما تشتمل عليه من مبتدأ وخبر ، وما يضاف اليها من المكملات أيضا [1] .

---

(١) ص ٣٧ — ٣٨ من كتابنا « فروع اللغـة العربية فى المدرسـة الابتدائية » .

هذه هى أهم الأغراض التى يقصد اليها من اعداد الأسئلة السردية وتوجيهها الى السامعين بعد السرد ، والتى تقصد اليها من اعداد هـذه الأسئلة وتوجيهها عقب قراءة الأذن وقراءة العين بوجه عام . فالأسئلة السردية والحالة هذه ضرورة لا بد منها للمبتدئين فى الاستماع ، ضرورة لا بد منها لصغار المستمعين ، أى أنها لا بد من اعدادها وتوجيهها الى الأطفال فى السنوات الأربع الأولى من المرحلة الأولى عقب قراءة الأذن وعقب قراءة العين ؛ وهى ضرورة لا بد منها للتدريب على الاستعمال اللغوى فى أثناء هذه السنوات وفيما بعد هذه السنوات أيضاً .

ومتى بدأ السامعون يستوخمون هذه الأسئلة ويصدون عنها فقد وجب التخفف منها . وليس معنى التخفف من هـذه الأسئلة أن تطرح برمتها ، وانما يستغنى منهـا عن الأسئلة التى تدور حـول الجزئيات والتفاصيل والحوادث الفرعية وغيرها ممـا لا يدخل فى صلب القصـة ولا يقوم عليه هيكلها الرئيسى ، ويقتصر منها على الأسئلة التى تمس الحوادث الأصيلة وتتناول العقد التى تجرى القصة لحلها وتدور حول الشخصيات التى تلعب الأدوار الرئيسية . ويمكن أن نطلق على هـذا النوع الذى يقتصر عليه « الأسئلة التلخيصية » لأن فى اطلاق هذا الاسم عليها تمييزا لها عن الأسئلة السردية وان كانت لا تخرج عن كونها منتزعة منها ، ولأنه بمقتضى توجيه هذه « الأسئلة التلخيصية » يقوم السامعون بتلخيص القصة فى اجاباتهم تلخيصا مجزأ ، مقتصرين على ذكر الأمور الأصيلة التى يقوم عليها هيكل القصة . وتوجه الأسئلة التلخيصية الى السامعين بالترتيب الذى سبق الحديث عنه فى الأسئلة السردية ، أى أنها تتمشى مع الترتيب الذى يسير عليه مجرى هيكل القصة .

والأغراض التى تقصد اليها من اعداد الأسئلة التلخيصية وتوجيهها وتلقى اجابات السامعين عنها وتمحيص الاجابات ، هى الأغراض السابقة التى تقصد اليها فى حالة الأسئلة السردية ؛ فالأسئلة التلخيصية من الأسئلة السردية ، وما يصدق على الكل يصدق على الجزء المنتزع منه فى كثير من الأحيان .

ولكن الأسئلة التلخيصية تساعد على تحقيق غرض آخر لا تقل أهميته وجدواه عن أهمية الأغراض السابقة وجدواها . ذلك الغرض هو تدريب القارئين بالآذان والعيــون على تلخيص المقروء بالأذن أو بالعين وعلى عمليات هذا التلخيص ومهاراته ، واختبار قدراتهم فى هذه النواحى .

والتلخيص هو ذكر الجوهر واطراح العرض فى حالة التعبير عن المقروء بالكلام الملفوظ ، وتدوين الجوهر وترك العرض فى حالة التعبير عن المقروء بالكلام المكتوب . والمقصود بالجوهر هو الأفكار الرئيسية والأمــور الأصيلة التى يقوم عليها المقروء بالأذن أو بالعين ويتكون منها هيكله بحيث لا يمكن الاستغناء عن أيها اذا أردنا استقامة المقروء واستواء هيكله. أما العرض فالمقصود منه الجزئيات والتفاصيل والأفكار الفرعية والأمور الثانوية وغيرها مما يمكن الاستغناء عنه كله أو بعضه فى بعض الأحيان . ولا يستغنى العرض عن الجوهر وان كان من الممكن أن يستغنى الجوهر عن العرض فى بعض الأحيان ؛ أى أن المقروء بالأذن أو بالعين لا يمكن أن يكون كله سلسلة من التفاصيل والأفكار الفرعية وما اليها ، والا كان سقطا وهذرا . ولو فرضنا أننا نستطيع أن نؤلف موضوعا لقراءة الأذن أو لقراءة العين من السقط والهذر أى من التفاصيل والأفكار الفرعية التى ليست لها قيمة جوهرية ، فانه لا بد من أن يصبح بعض هذه الأشياء أهم من بعضها الآخر وألزم لتأليف الموضوع وانتظام وحدته وأدنى الى ميل القارىء واهتمامه ؛ ومن هنا يتحول من عرض الى جوهر تنتظم حوله بقية الأعراض . ولكن المقروء بالأذن أو بالعين يمكن أن يكون فى بعض الأحيان سلسلة من الأفكار الرئيسية والأمور الأصيلة ، كل منها جوهر بذاته مرتبط بغيره، ومن ثم تكون كلها جواهر مسلوكة فى نظام أو منظومة فى نسق بحيث اذا اطرح أى جوهر منها اختل النظـام وانحل النسق ، وأحس القارىء فى مكان الجوهر المطرح عوجا ونقصا .

وقد يمكن أن يقال ان المقروء الذى يكون فى بعض الأحيان سلسلة من الأفكار الرئيسية والأمور الأصيلة المسلوكة فى نظام باعتبار كل منها

جوهرا مرتبطا بغيره ، هذا المقروء يمكن أن يفضل بعض جواهره بعضا ، وأن تكون بعض جواهره أحب الى نفس القارىء وآثر عنده من بعضها الآخر ، ويمكن أن تدفع القارىء ظروف حياته ومقتضيات أحواله الى أن يختص بعض هذه الجواهر المترابطة بالذكر والتدوين عندما يطلب اليه الذكر والتدوين أى عندما يطلب اليه التعبير بالكلام الملفوظ والكلام المكتوب فى حالة التلخيص . وفى هذه الحالة يكون ما فضل وما استحب وما اختص بالذكر أو بالتدوين أثناء التعبير بالكلام الملفوظ أو بالكلام المكتوب فى حالة التلخيص ، يكون جوهر الجواهر ، ويكون ما اطرح جوهرا ثانويا أو عرضا جوهريا ان صح هذا التعبير .

كل مقروء بالأذن أو بالعين فيه الجوهر وفيه العرض ؛ أى فيه الأفكار الرئيسية والأمور الأصيلة التى يتكون منها هيكله بحيث لا يمكن الاستغناء عن أيها اذا أردنا استقامة المقروء واستواء هيكله ، وفيه مايكسو هذه الأشياء ويلتف بها من التفاصيل والأفكار الفرعية التى يمكن الاستغناء عنها عند التعبير بالكلام الملفوظ أو بالكلام المكتوب فى حالة التلخيص .

وكل مقروء بالأذن أو بالعين فيه من الجوهر وفيه من العرض مقادير تختلف باختلاف القارئين الذين ألف لهم المقروء ، وتختلف باختلاف مدى تقدم القارئين فى عمليات القراءة ومهاراتها ، كما تختلف باختلاف موضوعات القراءة وباختلاف الغرض من القراءة أيضا .

فالمبتدئون فى القراءة وصغار القارئين يستقبلون من الجوهر والعرض فى موضوعات القراءة مقادير أقل بكثير مما يستقبله الكبار . وان أول قراءة للطفل الصغير بأذنه ليتكون موضوعها من جوهر واحد هو الكلمة التى استمع اليها وارتبطت فى ذهنه ارتباطا وثيقا بمدلولها فوعاها وفقهها وهى كلمة « بابا » أو « ماما » مثلا . وان القراءات الأولى التى تقوم بها أذن الطفل الصغير ليتكون موضوع كل منها من مثل الكلمة السابقة . وما الكلمات الجملية التى يبدأ بها تعليم القراءة بالعين الا جواهر تكون

كل كلمة منها أو يكون كل جوهر منها موضوعا من موضوعات القراءة . ويتقدم الطفل قليلا قليلا ، وتتقدم تبعا لذلك قدرته على القراءة بأذنه بعض الشيء ، فتوجه الى أذنه موضوعات منها ما يتكون من جوهر واحد أو من كلمة واحدة هى الكلمة الجملية ، ومنها ما يتكون من جوهرين أى من كلمتين تمثل كل منهما فكرة رئيسية . ويضرب الطفل الصغير فى النمو والارتقاء شيئا فشيئا ، فتضرب موضوعات القراءة بالأذن فى الاتساع والارتفاع تبعا لذلك بالتدريج ، ويدخل فى الموضوع العرض الى جانب الجوهر ليكون الجوهر والعرض معا كلا واحدا يتألف العدد المناسب للقارىء من الأفكار الرئيسية والأمور الأصيلة التى هى صلب الكل وهيكله ، وينتظم العدد المناسب للقارىء من التفاصيل والأفكار الفرعية .

ومثل هذا يمكن أن يقال فى القراءة بالعين : فحينما يتقدم الطفل وينمو وتتقدم تبعا لذلك قدرته على القراءة بالعين ، تقدم الى عينه موضوعات منها ما يتكون من جوهر واحد أو من كلمة واحدة هى الكلمة الجملية ، ومنها ما يتكون من جوهرين أو من كلمتين تمثل كل منهما فكرة رئيسية . ويضرب الطفل فى النمو والارتقاء شيئا فشيئا ، فتضرب موضوعات القراءة بالعين فى الاتساع والارتقاء تبعا لذلك بالتدريج . ويدخل فى الموضوع العرض الى جانب الجوهر ، ليكون الجوهر والعرض معا كلا واحدا يتألف من العدد المناسب للقارىء من الأفكار الرئيسية والأمور الأصيلة وينتظم العدد المناسب للقارىء من التفاصيل والأفكار الفرعية .

ومثل هذا يمكن أن يقال فى القراءة باللمس ، وفى القراءة ببقية الحواس اذا كانت ثمة لغات لبقية الحواس .

وهكذا يمكننا أن تتصور ما تكون عليه موضوعات القراءة بالأذن فى مرحلة الحضانة وفى مدارس الأطفال وفى مدارس المرحلة الأولى وفى المدارس الاعدادية والمدارس الثانوية وفى مرحلة الدراسة بالجامعات والمعاهد العليا : كيف تبدأ فى الوقت الذى يبدأ فيه اكتساب المسلك اللغوى بالأذن ابان عهد الحضانة بالموضوعات التى يتكون كل موضوع منها من

جوهر واحد أو من كلمة واحدة ، ثم تتدرج فى الاتساع والارتفاع على حسب نمو القارىء وارتقائه حتى تصل فى مرحلة التعليم الجامعى الى المحاضرات الواسعة والخطب الرائعة وألوان الانشاد والأحاديث الجامعة .. فى نواحى المعرفة جميعها .

ويمكننا أن نتصور ما تكون عليه كتب القراءة بالعين منذ اللحظة التى يبدأ فيها تعلم هذه القراءة — أى حول السادسة من العمر — وما تكون عليه هذه الكتب فى مدارس المرحلة الأولى وفى المدارس الاعدادية والمدارس الثانوية وفى مرحلة الدراسة بالجامعات والمعاهد العليا : كيف يبدأ الكتاب الأول بالموضوعات التى يتكون كل واحد منها من جوهر واحد أو من كلمة واحدة ، ثم تتدرج الموضوعات فى الاتساع والارتفاع رويدا رويدا ، وتتدرج الكتب فى التكاثر والتنوع والتعمق والتضخم شيئا فشيئا ، على حسب نمو القارىء وتطوره وارتقائه ، حتى تصل فى التعليم الجامعى الى الأسفار الواسعة والكتب الضخمة والموسوعات الرائعة والمراجع الهائلة ، مما يتناول مسائل الفكر ويعالج نواحى المعرفة جميعا .

نستطيع أن نقول اذن ، ان موضوعات القراءة بالأذن على اختلاف أنواعها فى معاهد التعليم — التى تشمل مدارس الأطفال ومدارس المرحلة الأولى والمدارس الاعدادية والمدراس الثانوية والجامعات والمعاهد العليا — يتألف كل موضوع منها من الجوهر والعرض بمقادير تلائم القارئين بآذانهم فى كل حالة من حالات القراءة وفى كل وقت من أوقات النمو ، أى أن كل موضوع منها — سواء أكان سؤالا أم اجابة أم حديثا أم خطبة أم محاضرة أم انشادا أم قصة أم لونا آخر يوجه الى الآذان من أمثال هذه الألوان — فيه من الأفكار الرئيسية والأمور الأصيلة التى يتكون منها هيكله بحيث لا يمكن الاستغناء عن أيها اذا أزدنا استقامة الموضوع واستواء هيكله ، مقادير تختلف باختلاف القارئين وباختلاف مدى نموهم وارتقائهم كما تختلف باختلاف موضوعات القراءة والغرض من القراءة

أيضا .. ، وفيه مقادير ملائمة للقارئين من التفاصيل والأفكار الفرعية التى يمكن الاستغناء عنها عند التعبير عن المقروء بالكلام الملفوظ أو بالكلام المكتوب فى حالة التلخيص .

والتلخيص كما قلنا من قبل هو ذكر الجوهر واطراح العرض فى حالة التعبير عن المقروء بالكلام الملفوظ ، وتدوين الجوهر وترك العرض فى حالة التعبير عن المقروء بالكلام المكتوب . والعمليات العقلية التى يقوم بها الذهن فى حالة التلخيص أشق وأدق وأكثر اشتباكا وتعقيدا من العمليات العقلية التى يقوم بها فى حالة التعبير السردى عن المقروء بالكلام الملفوظ أو بالكلام المكتوب . فالقارىء بالأذن أو بالعين عندما يهم بالتعبير السردى عن المقروء بالكلام الملفوظ أو بالكلام المكتوب ، يقوم مخه بطائفة من العمليات العقلية يتعلق أكثرها بالتذكر والتمثل والاستعراض ، اذ أنه يستلهم الذاكرة ما طرق أبوابها واستقر فيها من المقروء ، فتلبى الذاكرة ما وسعتها التلبية بالكم والترتيب اللذين ارتسم بهما المقروء فيها ، ثم يأخذ فى التعبير السردى الملفوظ أو المكتوب عن المقروء .

ولكن القارىء بالأذن أو بالعين عندما يهم بتلخيص المقروء معبرا عن هذا التلخيص بالكلام الملفوظ أو بالكلام المكتوب ، يقوم مخه بعدد كبير من العمليات العقلية يتعلق بعضها بالتذكر ، ويتعلق بعضها بالاستعراض والتمثل ، ويتعلق أكثرها بالمقارنة والموازنة والاستدلال والاستنباط والحكم والانتقاء والانتزاع من « الكل » والربط لبناء «كل» جديد هو الملخص أو هو اللباب الذى زحزحت عنه القشور ؛ يضاف الى ذلك عمليات الأداء عند التعبير عن المقروء بالكلام الملفوظ والكلام المكتوب فى حالتى السرد والتلخيص . وهذه العمليات الكثيرة المركبة المعقدة يلى بعضها بعضا ويؤدى بعضها الى بعض ، ويتداخل بعضها فى بعض ، ويتآنى بعضها مع بعض ؛ وهى تحدث عند الملخص الدرب فى سرعة سريعة تخيل اليه أن هذه العمليات جميعها تحدث فى عقله دفعة واحدة وفى وقت واحد ، فما هى الا أن تنتهى القراءة بالأذن أو بالعين حتى يكون الملخص الكامل

غاية الكمال مرتسما فى ذهنه ، وما هى الا أن يطلب اليه التعبير عنه بالكلام الملفوظ أو بالكلام المكتوب حتى يتحدث أو يكتب فيبلغ الغاية من الحديث أو من الكتابة .

ومن يدرى ! لعل القارىء الدرب أن يكون مشغولا بهذه الأمور فى أثناء القراءة بالأذن أو بالعين ، فتحدث فى مخه تلك العمليات العقلية الكثيرة التى ذكرنا أهمها ، تحدث فى مخه جملة وتفاريق فى أثناء القراءة بحيث لا تنتهى قراءته حتى يكون الملخص الكامل قد تم وارتسم فى ذهنه. فهو يستقبل المؤثرات بأذنه أو بعينه ، ثم تنتقل المؤثرات الى مراكز السمع أو الى مراكز الابصار فى المخ ، ومن ثم ترتبط بمعانيها على حسب الخبرة السابقة ، ثم يتضح المعنى الصريح للمقروء فيفهمه القارىء ، ويتوسع فى فهمه ، ويتذوقه ويتجاوب معه تجاوبا نقديا : أى أنه يحكم على نصيب الأفكار المقروءة من الصحة وعلى قيمتها وأهميتها ومكانها من صلب الموضوع .. الخ . كل ذلك يتم فى تتابع سريع لا يحسب له زمن . وأكبر الظن أن أكثر العمليات العقلية التى يقوم بها المخ للتلخيص تحدث فى الخطوة الأخيرة من الخطوات العقلية السابقة أى فى خطوة التجاوب النقدى مع المقروء . فالعقل فى هذه الخطوة يحصى ما طرق أبوابه من الأفكار ويستقصيه ويستعرضه ويتمثله ، ويحكم على كل فكرة بنصيبها من الصحة والقيمة والأهمية ، ويوازن بين الأفكار ويقارن، ويستدل ويستنبط ، ثم ينتقى ويستخلص ، ثم ينتزع ما انتقاه واستخلصه من « الكل » الذى استعرضه واستقصاه ، ثم يربط ما انتقاه واستخلصه بعضه ببعض ليبنى بذلك « كلا » جديدا هو الخلاصة أو الملخص أو هو اللباب الذى زحزحت عنه القشور .

ولسنا فى حاجة الى أن نؤكد حاجة الانسان الى أن تنمى فيه القدرات السابقة حتى تبلغ أقصى ما يمكنها بلوغه فى كل عقل . فحياة الانسان باعتباره انسانا وباعتباره فردا يعيش فى مجتمع تحتم عليه أن يحصى ما يلائمه من خبرات المجتمع وتجاربه ويستقصيه ، ويستعرضه ويتمثله ،ويحكم على كل خبرة وعلى كل تجربة يتلقاها بنصيبها من الصحة والقيمة والأهمية .

وتتطلب منه هذه الحياة أن يوازن بين الخبرات والتجارب التى يتلقاها ويقارن ، ويستدل منها ويستنبط ، وينتقي ويستخلص ، ويربط ما انتقاه واستخلصه بعضه ببعض فى « كل » جديد هو اللباب الذى زحزحت عنه القشور . ومن ثم يتسنى له الانتفاع بخبرات المجتمع وتجاربه ويتسنى لعقله أن يحتفظ بأكبر قدر ممكن من لباب التراث البشرى وينتفع به فى الحياة، فيتطور ويتحضر ويرتقى، ويسير مع المجتمع المتطور المتحضر المرتقى، وقد يتاح له أن يضيف خبراته الخاصة وتجاربه الشخصية الى تراث المجتمع وقد يتاح له أن يسبق المجتمع الذى يعيش فيه فيأخذ بيده الى الأمام .

ما أشد حاجة الانسان الى أن تنمى فيه القدرة على احصاء الخبرات والتجارب واستقصائها واستعراضها وتمثلها !! وما أشد حاجة الانسان الى أن تنمى فيه القدرة على الحكم على كل خبرة وعلى كل تجربة يتلقاها بنصيبها من الصحة ومن القيمة ومن الأهمية !! وما أشد حاجة الانسان الى أن تنمى فيه القدرة على الموازنة والمقارنة ، والقدرة على الاستدلال والاستنباط ، والقدرة على الانتقاء والاستخلاص ، والقدرة على ربط اللباب المنتقى بعضه ببعض فى « كل » جديد !!!

والناس من هذه القدرات أو من هذه المهارات على درجات تختلف باختلافهم فى عوامل الوراثة وظروف البيئات : فمنهم من يبلغ فيها المدى لبلوغه المدى فيما ورثه عن شجرته وفيما تلقاه عن بيئته ، فهو لذلك يأتى بالعجب فى الاحصاء والاستقصاء والاستعراض والتمثل ، ويأتى بالعجب فى الحكم وفى المقارنة والموازنة وفى الاستدلال والاستنباط وفى الانتقاء والاستخلاص وفى ربط اللباب المنتقى بعضه ببعض ، وفى التعبير عن هذا كله بالكلام الملفوظ أو بالكلام المكتوب . ومنهم من لا يبلغ من هذه الأمور شيئا لأن القضاء قد جرى بألا يرث منها شيئا ، ولأن عوامل البيئة ومؤثراتها — مهما يكن مبلغها من القوة والصلاحية — لا تغنى وحدها فى هذه الحالة أقل الغناء ، فهو لذلك يعيش بين أفراد المجتمع كما يعيش الحيوان ، ينمو جسمه ، ولا ينمو عقله الا بالمقدار الذى ينمو به عقل الحيوان .

والناس بين هذين النقيضين على درجات تختلف باختلاف عوامل الوراثة وظروف البيئة ومؤثراتها، وتختلف باختلاف مراحل النمو ومايدخل فى كل مرحلة من الأعمار .

ولا تستطيع فنون الطب العلاجى أن ترد القدرات العقلية الموروثة الى من لم يرثها . ولا تستطيع البيداجوجيا مهما جهدت وأجهدت أن تساعد على انماء شيء من لا شيء . ولا يستطيع مسلوب قدرة عقلية أن يضطلع عقله بوظيفتها .. وليس ثمة من يقول ان فاقد الشيء يعطيه .

فلا ينتظر ممن لم يتح له نصيب من القدرات العقلية الموروثة أن يحصى ويستقصى ، ويستعرض ويتمثل ، ولا ينتظر منه أن يحكم ويوازن ويقارن ، ويستدل ويستنبط وينتقى ويستخلص ويربط ويعبر..، ولا ينتظر من فنون الطب ولا من البيداجوجيا أن تطالبه بشيء من ذلك أو تقدم له الوسيلة الى شيء من ذلك . وقصارى ما يستطاع تقديمه اليه باعتباره عضوا لا يسأل عن حاله وانما يرثى لحاله ، هو أن يتعهد جسمه بالتغذية والتنمية ، ويدرب على مايستطيع الدربة عليه من المهارات الحركية التى لا تحتاج الى ما فقده من القوى .

وانما تهتم فنون الطب وتهتم البيداجوجيا بمن أتيحت لهم القدرات العقلية الموروثة مهما يكن حظ ما ورثوه منها من الضآلة أو الضخامة ، فتقدم الى كل فرد ما ينمى قدراته العقلية الموروثة وما يساعدها على بلوغ أقصى ما يمكنها بلوغه من التطور والترقى .

(٢٩)

وخير ما يتيح للعقل أن يحصى ويستقصى ويستعرض ويتمثل ويحكم على ما يحصيه ويستعرضه ويتمثله هو القراءة بالأذن والقــراءة بالعين وما يعقب القراءة بالأذن والعين من أنماط المسلك اللغوى العقلى الحركى التى تحدثنا عن بعضها. وخير ما يتيح للعقل أن يوازن ويقارن بين ما أحصاه واستقصاه، ويستنبط منه ويســتدل، ويستخلص وينتقى، ويربط ما استخلصه وانتقاه بعضه ببعض، هو القراءة بالأذن والقراءة بالعين وما يعقب القراءة بالأذن والعين من أنماط المسلك اللغوى العقلى الحركى التى تحدثنا عن بعضها . وخير ما يدرب العقل على هذه القدرات أو على هذه المهارات جميعها وخير ما ينمى فى العقل هذه القدرات أو هذه المهارات جميعها حتى تبلغ أقصى ما يستطاع بلوغه، هو القراءة بالأذن والقراءة بالعين وما يعقب القراءة بالأذن والعين من أنماط المسلك اللغوى العقلى الحركى التى سبق الكلام عن بعضها .

والسرد والتلخيص نوعان من النشاط أو نوعان من أنواع المسلك اللغوى العقلى الحركى الذى يحدث عقب القراءة بالأذن وعقب القراءة بالعين . يوجه اليهما القــارئون لتدريبهم على التعبير بالكلام الملفوظ وبالكلام المكتوب، ويوجه اليهما القارئون لتدريبهم على احصاء المقروء واستقصائه واستعراضه وتمثله والحكم عليه بنصيبه من الصحة والقيمة والأهمية، ويوجهون اليهما لتدريبهم على الموازنة والمقارنة والاستنباط والاستدلال والاستخلاص والانتقاء والربط، كما أنهم يوجهون اليهما لتنمية هذه القدرات جميعها أو هذه المهارات جميعها فيهم الى أبعد مدى مستطاع، ويوجهون اليهما أيضا لاختبارهم وللوقوف على مدى تقدمهم فى هذه المهارات ولمعرفة نواحى قوتهم ونواحى ضعفهم وقصورهم فيها .

ومن هنا يتبين ما لتوجيه القارئين الى سرد المقروء وتلخيصه من الأهمية

الكبرى . ونحن لا نعترض على أن مجرد القراءة بالأذن والعين تجعل عقل القــارىء يقوم بطائفة من العمليـــات العقلية التى منها الاحصـــاء والاستقصاء والاستعراض والتمثل والحكم والموازنة والمقارنة والاستنباط والاستدلال والانتقاء والاستخلاص والربط . ولا نعترض على أن مجرد مداومة القراءة بالأذن والعين تدرب العقل على القيام بهذه العمليات وغيرها وتنمى فى العقل هذه العمليات أو هذه المهارات وغيرها حتى تصل الى أبعد مدى مستطاع . لا نعترض البتة على هذا ، وليس ثمة من يعترض عليه ، بل اننا نؤكده ، وقد سبق لنا أن قلناه وأكدناه فيما مر من الحديث .

ولكن هذه العمليات أو هذه المهارات ليس الغرض من قيام العقل بها وتدريب العقل عليها وتنميتها فى العقل الى أبعد مدى مستطاع ، أن يحدث ذلك كله فى داخل الدماغ دون أن يغادر الدماغ الى العالم الخارجي ودون أن ينبثق نوره ويظهر أثره وينعكس صداه خارج الدماغ فى ألوان من المسلك بالقول والكتابة والحركة والعمل. فالواقع أن الانسان لا يوجه الى القراءة ولا يقرأ ، ولا يقوم عقله بهذه العمليات وغيرها فى أثناء القراءة وبعد القراءة ، لتظل هذه الأمور جميعها فى محابسها من الدماغ لا تريم . وانما يوجه الانسان الى القراءة ويضطلع الانسان بالقراءة ويقوم عقل الانسان بهذه العمليات وغيرها فى أثناء القراءة وبعد القراءة ليمارس أنماطا من المسلك بالقول والكتابة والحركة والعمل ، وليهذب أنماط مسلكه بالقول والكتابة والحركة والعمل ، وينميها ، وبذلك يتطور ويتحضر ويرتقى ويسعى الى الكمال . وليس هذا فحسب ، ولكنه باعتباره عضوا متضامنا مع غيره فى مجتمع ، يوجه الى القراءة ويقرأ ويسلك بالقول والكتابة والحركة والعمل ويسلط أنماط مسلكه بالقول والكتابة والحركة والعمل على غيره من أعضاء المجتمع ليؤثر فيهم كما تأثر بهم وليجعلهم يتطورون ويتحضرون ويرتقون ويسيرون الى الكمال كما ساروا به الى التطور والتحضر والارتقاء يحثون الخطى . هذا من جهة .

والعادات أو المهارات — من جهة أخرى — قد يكفى لتكوينها وجود

الاستعداد الموروث لها وقيام العقل بالعمليات اللازمة لهذا التكوين قياما متكررا، فى بيئة مؤثراتها مناسبة ملائمة، ولكن تنمية العادات أو المهارات واتقانها والابداع فيها والافادة منها والنفع بها .. كل ذلك يحتاج — فضلا عما سبق — الى جانب النزوع الخارجى المتكرر أى الى الممارسة العملية المتكررة بالقول والكتابة والحركة والعمل . فاذا أردنا تكوين عادات الاحصاء والاستقصاء والاستعراض والتمثل والحكم والموازنة والمقارنة والاستنباط والاستدلال والانتقاء والاستخلاص والربط، فلابد من أن يتوفر الاستعداد العقلى لهذه المهارات، ولا بد من أن يقوم العقل بهذه العمليات — فى بيئة مؤثراتها ملائمة مناسبة — عن طريق القراءة المتكررة بالأذن أو بالعين أو بهما جميعا . واذا أردنا تنمية هذه العادات أو المهارات واتقانها والابداع فيها والافادة منها والنفع بها، فلا بد — بالاضافة الى ما سبق — من جانب النزوع الخارجى المتكرر، أى لا بد من ممارستها ممارسة عملية متكررة عن طريق المسلك العقلى الحركى بالقول والكتابة والحركة والعمل . بهذه الممارسة العملية المتكررة تصحح الانحرافات التى قد تحدث داخل الدماغ فى هذه العمليات، وبهذه الممارسة العملية المتكررة تثبت الصور الصحيحة لهذه العادات أو لهذه المهارات وتصل الى درجة معينة من الاتقان، وبهذه الممارسة العملية يتحقق الابداع فيها والافادة منها والنفع بها، وبهذه الممارسة العملية نختبر قدرات القارئين ونقيس مدى تقدمهم فى هذه المهارات جميعا .

وما قد يقوم به القارىء عقب القراءة من سرد المقروء فى كلام ملفوظ أو فى كلام مكتوب — سواء أكان السرد مجزأ بالاجابة عن الأسئلة السردية التى توجه اليه أم سردا مباشرا مرسلا متصلا — هذا السرد مسلك لغوى عقلى حركى . هو نزوع خارجى أو هو ممارسة عملية لعادات الاحصاء والاستقصاء والاستعراض والتمثل . وعن طريق هذا السرد تصحح الانحرافات التى قد تحدث داخل الدماغ فى هذه العمليات أثناء القراءة وبعد القراءة، وعن طريق هذا السرد تثبت الصور الصحيحة

لهذه العادات أو لهذه المهارات وتصل الى درجة معينة من الاتقان ، وعن طريق هذا السرد يتحقق الابداع فيها ، ويتحقق نفع الآخرين بها عن طريق استماعهم الى السرد وعن طريق قراءتهم اياه بالعيون . كما أنه عن طريق هذا السرد نختبر قدرات القارىء السارد ونقيس مدى تقدمه فى هـــذه المهارات جميعا .

وكذلك ما قد يقوم به القارىء عقب القراءة من تلخيص المقروء فى كلام ملفوظ أو فى كلام مكتوب — سواء أكان التلخيص مجزأ عن طريق الاجابة عن الأسئلة التلخيصية التى توجه اليه أم مباشرا مرسلا متصلا — هذا التلخيص مسلك لغوى عقلى حركى . هو نزوع عقلى أو ممارسة عقلية لعادات الاحصاء والاستقصاء والاستعراض والتمثل باعتبار هذه العادات أو هذه المهارات أو هذه العمليات أولى خطوات التلخيص أو أولى عملياته أو مهاراته . وهو نزوع خارجى أو ممارسة عملية لعادات الحكم والموازنة والمقارنة والاستنباط والاستدلال والاستنباط والانتقاء والاستخلاص والربط . وعن طريق هذا النزوع الخارجى أو عن طريق هذه الممارسة العملية أو عن طريق هذا المسلك اللغوى العقلى الحركى تصحح الانحرافات التى قد تحدث داخل الدماغ فى هذه العمليات أثناء القراءة وبعد القراءة . وعن طريق هذا المسلك اللغوى العقلى الحركى تثبت الصور الصحيحة لهذه العمليات أو لهذه المهارات وتصل الى درجة معينة من الاتقان ، وعن طريقه يتحقق الابداع فيها ، ويتحقق نفع الآخرين بها عند استماعهم الى التلخيص أو عند قراءتهم اياه بالعيون . وعن طريق هذا المسلك اللغوى العقلى الحركى نختبر قدرات القارىء الذى يقوم بالتلخيص ونختبر مدى تقدمه فى هذه المهارات جميعا .

والسرد يسبق التلخيص . والتلخيص يقوم على السرد ويشمله ، بمعنى أن العمليات اللازمة للتلخيص تبـدأ بعمليات الاحصـاء والاستقصاء والاستعراض والتمثل ، وهذه هى عمليات السرد التى لا بد له منها ، مضافا اليها — فى حالة التلخيص — عمليات الحكم والمقارنة والموازنة

والاستنباط والاستدلال والانتقاء والاستخلاص والربط . وهذه العمليات جميعها مما يحدث بدرجات متفاوتة مختلفة فى أثناء القراءة بالأذن والعين بناء على اختلاف عوامل الوراثة وظروف البيئات وبناء على اختلاف مادة القراءة ودرجات الميل اليها وحالات التأتى النفسى والتأهب الصحى لها .

وقد يقال انه ما دام الغرض الرئيسى من القراءة هو استقصاء القارئين لما يلائمهم من ضروب التراث البشرى والمامهم به لكى يتطوروا ويتحضروا ويرتقوا ولكى يعملوا على تطور الآخرين وتحضرهم وارتقائهم ، فلماذا يعنون أنفسهم بالتلخيص وما ينطوى عليه التلخيص من العمليات والمهارات ؟ لماذا لا يريحون ويستريحون باطراحه جانبا ؟ ولماذا لا يقتصرون على السرد بعملياته اليسيرة المريحة التى لا تعدو التذكر والاحصاء والاستقصاء والتمثل ، والتعبير بالكلام الملفوظ أو بالكلام المكتوب ؟

وقد يقال أيضا انه ما دامت العمليات العقلية اللازمة للسرد متمثلة فى التلخيص باعتبارها أولى العمليات اللازمة له ، فلماذا لا نطرح السرد جانبا ؟ لماذا لا نستغنى عن السرد بالتلخيص ؟ ولماذا لا نأخذ القارئين منذ البداية بتدريبهم على التلخيص وما يشتمل عليه وما يلزم له من العمليات والمهارات ؟

انه لا مراء فى أن المام القارئين بما يلائمهم من ألوان التراث واستقصاءهم اياه من أغراض القراءة التى يترتب على تحقيقها نمو القارئين وتطورهم وتحضرهم وارتقاؤهم الى الكمال ، وأنه من أجل ذلك اهتمت البشرية بفنون القراءة منذ آلاف السنين ، وعملت على تحسينها وتطويرها وتيسيرها واشاعتها بين الناس ، وأن سرد المقروء مسلك لغوى عقلى حركى أو نزوع خارجى أو ممارسة عملية لعمليات الاحصاء والاستقصاء والاستعراض والتمثل التى تحدث داخل الدماغ فى أثناء القراءة وبعد القراءة . لا مراء فى ذلك البتة ولا يصح أن يمارى فيه انسان. ولكن الذى تصح فيه المماراة ويثور عنده الجدل هو الوقوف بالقراءة عند هذا الحد والاقتصار عليه . فالالمام بالتراث واستقصاؤه خطوة لا بد منها فى سبيل التطور والارتقاء ،

ولكنها خطوة أولى تليها خطوات متتابعات فى هذه السبيل . وهذه الخطوة بمثابة حجر الأساس الذى ترتكز عليه أحجار البناء متراصة متماسكة يلى بعضها بعضا ويقوم بعضها فوق بعض مصعدة الى أعلى حتى تبلغ بالبناء غايته من الارتفاع . فالاقتصار على استقصاء التراث والالمام به ، والزعم بأن المستعصى الملم قد تطور وارتقى وبلغ أقصى ما يستطيع بلوغه من التحضر والكمال ، كالاقتصار على وضع حجر الأساس والزعم بأن البناء قد تم وأشرف على الغاية من الارتفاع .

انما سبيل النمو والتطور والتحضر والكمال أن يلم الانسان بما يلائمه من ألوان التراث ويستقصيه باعتبار ذلك خطوة أولى أو حجر أساس ، ثم يتناول ما استقصاه وما ألم به تناول الناقد المدقق ، فيزن كل فكرة وكل خبرة وكل تجربة ، ويحكم على كل فكرة وعلى كل خبرة وعلى كل تجربة بنصيبها من الصحة والقيمة والأهمية ، ويوازن بين الأفكار والخبرات والتجارب ويقارن ، ويستنبط منها ويستدل ، ثم ينتقى الصحيح وينفى الزائف ، ويستخلص القيم النافع ويطرح التافه البهرج ، وينتزع المهم ويؤثره على ما عداه ، ويربط ما استخلصه وانتقاه وانتزعه وآثره بعضه ببعض فى « كل » متماسك هو اللباب الذى زحزحت عنه القشور ، ويصل هذا اللباب بما عنده من التجارب والخبرات السابقة ، ويمزجه بها مزجا ؛ ومن ثم يتأثر بهذه الأمور جميعها ، فينمو ويتطور ، ويتحضر ويرتقى ، وتقوى شخصيته وتتزن وتتسم بما يصدر عنها من التأملات الواسعة والتصرفات السديدة ، وما الى ذلك من أنماط المسلك الراقى بالقول والكتابة والحركة والعمل ، تلك الأنماط التى تنفعه وتهدى الناس .

ولا يصح أن يكون مثل القارئين باقتصارهم على الالمام بالتراث واحصائه دون الحكم عليه ونقده ودون الموازنة بين ما يشتمل عليه ، ودون الاستنباط منه والاستدلال والانتقاء والربط .. الخ ، مثل الحمار يحمل أسفارا ، أو مثل الأسفار تضم التراث بين دفاتها . فليس الغرض من القراءة أن يصبح القارئون أسفارا فى صور الأناسى ، وليس الغرض

من القراءة أن يصير الآدميون حميرا تحمل التراث . وليس القارئون جيلا من الببغاوات تلتقط ما تسمعه من الكلام الملفوظ وترجعه الى العالم الخارجى عن طريق الأرجاع الصوتية ، مقتصرة على هذه العمليات الآلية الساذجة عمليات التقاط المؤثرات الخارجية وارجاعها الى العالم الخارجى من غير وزن لها أو انتفاع بها . ولكن القارئين جيل من الأناسى يحصون ما يلائمهم من ألوان التراث ويلمون به عن طريق القراءة ، ويديرونه فى رءوسهم ويقلبونه من جميع نواحيه فيتضح لهم ويستبين ، ويمزجونه بما لديهم من التجارب والخبرات السابقة فيزداد استبانة ووضوحا ، ويضعونه فى الميزان — ميزان النقد — ويحكمون عليه بنصيبه من الصحة والقيمة والأهمية ، ويوازنون بين أجزائه ويقارنون ، ويستنبطون منها ، ويستخلصون وينتقون ويربطون .. وينتفعون بذلك كله وينفعون غيرهم من الناس .

وهل صحيح أننا ، اذا تعسفنا ، نستطيع أن نجعل القارئين يقتصرون على عمليات الاحصاء والاستقصاء والاستعراض والتمثل ، لا يتعدون حدودها ولا يتجاوزونها الى غيرها ؟ هل صحيح أننا نستطيع أن نجعل عقول القارئين تقف وتكف عن العمل بمجرد انتهائها من عمليات الاحصاء والاستقصاء والاستعراض والتمثل فى أثناء القراءة وبعد القراءة ؟

ان المؤثرات أو المنبهات تنتقل من العالم الخارجى الى العقل عن طريق الحواس . وان من هذه المؤثرات ما ينتقل الى العقل عن طريق الذوق ، ومنها ما ينتقل اليه عن طريق الشم ، ومنها ما ينتقل اليه عن طريق اللمس ، ومنها ما ينتقل اليه عن طريق السمع ، ومنها ما ينتقل اليه عن طريق البصر . فالانسان يذوق فى كل يوم ألوانا من الأطعمة والأشربة ، ويشم فى كل يوم أنواعا من الروائح والمشمومات ، ويلمس كذلك صنوفا من الأشياء ، ويسمع ضروبا من الأصوات منها الأصوات الطبيعية ومنها الأصوات ذات القيم والدلالات وهى الرموز التى اصطلحت عليها الجماعات وتقصد بها الكلام الملفوظ ؛ وهو يرى حشودا من الناس

والحيوان والطير والنبات ومن المناظر والأشياء .. وما الى ذلك مما يشتمل عليه عالمه المادى الذى يعيش فيه ، ومن بين ما يراه تلك الرموز الصناعية التى وضعتها البشرية لكلامها الملفوظ وتقصد بها الكلام المكتوب . وعقل الانسان يستقبل هذه الحشود المختلفة من المؤثرات والمنبهات ويدركها ويفهمها ويحصيها ويستقصيها ويستعرضها ويتمثلها بدرجات تختلف باختلاف عوامل الوراثة وظروف البيئات ، وهو قادر على القيام بهذه العمليات وعلى اتقانها بدرجات تختلف باختلاف عوامل الوراثة والبيئة أيضا .

ولكن عقل الانسان يقوم بعمليات آخرى مترتبة على العمليات السابقة. يقوم بها حتما لأنه مفطور عليها . فهو قد ركب على نحو يجعله يستقبل المؤثرات والمنبهات ويدركها ويفهمها ويحصيها ويستقصيها ويتمثلها ، ولا يقتصر على ذلك ، ولكنه مع ذلك يصنف هذه المؤثرات ويمزجها بما لديه من التجارب والخبرات السابقة ، ويتوسع فى فهمها ، ويحكم عليها ويوازن بينها ، ويستنبط منها ويستدل ، وينتقى ويستخلص ، ويربط ما انتقاه واستخلصه فى « كل » متماسك هو اللباب الذى زحزحت عنه القشور ؛ ومن ثم يتأثر بهذه الأمور جميعها ويؤثر فى غيره من الناس ، فينمو ويتطور ويتحضر ويرتقى ، وينمو الناس ويتطورون ويتحضرون ويرتقون .

وتطبيق هذا الكلام على ما يدركه العقل مما يذاق ويشم ويلمس ويسمع ويرى ليس من الأمور التى تحتاج الى ايضاح وتفصيل . وتطبيقه على ما ينتقل الى العقل — عن طريق الحواس — من الكلام الملفوظ ومن الكلام المكتوب ، ليس من الأمور التى تحتاج الى ايضاح وتفصيل كذلك .

ان عقل الانسان — فى أثناء القراءة وبعد القراءة — مفطور على القيام بعمليات الادراك والفهم والاحصاء والاستقصاء والاستعراض والتمثل . وهو لا يقتصر على ذلك ، ولكنه مع ذلك يصنف ما يرمز له

الكلام الملفوظ والكلام المكتوب، ويمزجه بما لديه من التجارب والخبرات السابقة، ويتوسع فى فهمه ، ويحكم عليه ، ويوازن بين أجزائه ويقارن ، ويستنبط منه ويستدل وينتقى ويستخلص ، ويربط ما انتقاه واستخلصه فى « كل » متماسك هو اللباب الذى زحزحت عنه القشور . لقد ركب هذا العقل على نحو يحتم عليه القيام بهذه العمليات أو بهذه المهارات جميعها بدرجات تختلف باختلاف عوامل الوراثة وظروف البيئة . وهو يتأثر بهذه الأمور جميعها ويؤثر فى غيره من النـاس بدرجات تختلف باختلاف عوامل الوراثة وظروف البيئة ؛ ومن ثم يتطور ويتحضر ، ويتطور الناس ويتحضرون ، بدرجات مختلفة أيضا .

هذا الى أن التراث البشرى فسيح لا حد لفسحته ، منداح لا أمـد لانداحه ، متزايد لا انتهاء لتزايده . وعقل الانسان له طاقة وله وسـع ، فهو والحالة هذه يحصى ويستقصى ويستعرض ويتمثل ؛ ثم يصنف ، ويمزج ، ويتوسع فى الفهم ، ويحكم ، ويوازن ، ويستنبط ، وينتقى ويربط ؛ ثم يعود الى القيام بهذه العمليات على هذا النحو من جديد ... وهكذا . وبهذا يستطيع الانسان استخلاص لباب التراث بتوفره على تكرار هذه العمليات عن طريق القراءة ، ويستطيع الاحتفاظ بهذا اللباب لينتفع به ولينفع غيره من الناس . وبذلك أيضا يستطيع الاستمرار فى الاطلاع على ما يلائمه مما يضاف الى هذا التراث ويستطيع الاحاطة به والانتقاء منه .

ليس من المعقول وليس من الصحيح أن تقتصر عقول القارئين على عمليات الاحصاء والاستقصاء والاستعراض والتمثل ، وليس من المستطاع أن نجعل عقول القارئين تقف وتكف عن العمل بمجرد انتهائها من هـذه العمليات فى أثناء القراءة وبعد القراءة ، وليس من الممكن أن نحول بين هذه العقول وبين قيامها بعمليات المزج والتوسع فى الفهم والحكم والموازنة والاستنباط والاستدلال والانتقاء والربط لبناء « كل » متماسك جديد هو الخلاصة أو هو الملخص أو هو اللباب الذى زحزحت عنه القشور .

أما سؤالنا السابق : انه ما دامت العمليات اللازمة للسرد — وهى

عمليات الاحصاء والاستقصاء والاستعراض والتمثل — متمثلة فى التلخيص باعتبارها أولى عملياته العقلية ، فلماذا نشق على القارئين ونضيع من وقتهم بتكليفهم سرد المقروء ؟ لماذا لا نطرح قيامهم بسرد المقروء جانبا ؟ ولماذا لا نأخذ القارئين منذ البداية بتدريبهم على التلخيص بعملياته ومهاراته ؟ أما سؤالنا هذا فلنا أمامه وقفة يسيرة ولنا فيه كلام قصير .

لا جدال فى أن عمليات الاحصاء والاستقصاء والاستعراض والتمثل تدخل فى عمليات التلخيص باعتبارها أساسا له وباعتبارها أولى عملياته ، بمعنى أن العقل يحصى ويستقصى ويستعرض ويتمثل أولا ، ثم يمزج ما أحصاه واستقصاه واستعرضه وتمثله بالتجارب والخبرات السابقة ، ويتوسع فى الفهم ، ثم يحكم على ما أحصاه واستقصاه واستعرضه وتمثله ، ويقارن بين أجزائه ويوازن ، ويستنبط منه ويستدل ، وينتقى ويستخلص ، ويربط ما انتقاه واستخلصه بعضه ببعض ، ثم يتحدث أو يكتب اذا أراد أن يعبر عن الملخص أو عن اللباب بالكلام الملفوظ أو بالكلام المكتوب . ولا جدال فى أن التلخيص لا يمكن أن يتم ولا يمكن أن يقوم الا على أساس من العمليات العقلية التى يقتضيها سرد المقروء — ويقتضيها التلخيص نفسه — وهى عمليات الاحصاء والاستقصاء والاستعراض . ولا جدال فى أن كبار القارئين والضالعين فى القراءة يؤذى نفوسهم ويملها أن يفرض عليهم سرد المقروء عقب كل قراءة ، وربما ينتهى بهم ذلك الى بغض القراءة والى اطراحها جانبا أو الى القيام بما يفرض عليهم بعدها قياما آليا متكلفا لا روح له ولا حياة فيه . ولا جدال فى أن كبار القارئين والضالعين فى القراءة يؤثرون تلخيص ما يقرءون ، ويؤثرون هذه المناقشات الخصبة التى تتناول ما يقرءون بالتعليق والنقد واصدار الأحكام . هم يؤثرون التلخيص ويفضلونه على السرد وان كانت عقولهم تضطلع بعمليات السرد أثناء قيامها بعمليات التلخيص ، لأن عمليات السرد أساس لا بد منه لعمليات التلخيص . وهم يؤثرون المناقشات الخصبة التى تتناول ما يقرءون بالتعليق والنقد واصدار الأحكام وان كانت عقولهم تضطلع بعمليات السرد أثناءقيامها بهذه المناقشات .

ولكن حياة الأفراد والجماعات لا تخلو من المواقف التى تقتضى من الانسان أن يسرد ما يقرؤه ، ولا تخلو من المواقف التى يميل فيها الانسان الى قيامه بهذا السرد ، كما أنها لا تخلو من المواقف التى تقتضى منه أن يقوم بتلخيص ما يقرؤه ، ولا تخلو من المواقف التى يميل فيها الى القيام بهذا التلخيص . بل ان ظروف الحياة ومواقفها كثيرا ما تحتم على الانسان — مهما تكن سنه ومهما يكن مبلغ ثقافته — أن يسرد على الآخرين ما يقرؤه برمته ، وأن يؤدى اليهم ما يحصيه ويستقصيه ويستعـرضه ويتمثله ، عن طريق الكلام الملفوظ وعن طريق الكلام المكتوب . والانسان نفسه — مهما تكن سنه ومهما يكن مبلغ ثقافته — كثيرا ما يميل الى أن يقوم بهذا النشاط فى كثير من مواقف الحياة من غير أن تضطره الظروف الى ذلك .

وصغار القارئين والمبتدئون فى القراءة والكبار الضعفى والكبار الذين لم يتح لهم القدر الكافى من مواهب التلخيص وقدراته ، يشق عليهم القيام بالتلخيص المباشر عن طريق الكلام الملفوظ وعن طريق الكلام المكتوب اذا طلب منهم القيام بهذا التلخيص عقب القراءة ، يشق عليهم التلخيص المباشر وربما يعجزون عنه ، بمعنى أنهم — عندما نطلب منهم أن يقوموا بتلخيص ما يقرءونه ، فى كلام منطوق أو فى كلام مكتوب — يقـومون بسرد ما يقرءون ، فلا يستخلصون منه ولا ينتقون . أى أنهم يقتصرون على عمليات الاحصاء والاستقصاء والاستعراض والتمثل والتعبير بالكلام الملفوظ والكلام المكتوب . وهم يتفاوتون فى ذلك بناء على تفاوتهم فى نواحى الوراثة والبيئة وبناء على تفاوتهم فى نواحى الضعف والقصور ، تلك النواحى التى تترتب على عوامل الوراثة وظروف البيئات . ويرجع عجزهم عن القيام بالتلخيص الى أنهم لم يصلوا بعد الى مستوى من النمو يتيح لهم التوسع فى فهم ما يقرءون ، ولم يصلوا بعد الى مستوى من النمو يتيح لهم التمييز بين ما يشتمل عليه المقروء من الجواهر والأعراض ، ويمكنهم من الحكم عليها والمقارنة بينها والاستنباط والانتقاء منها ،

وربط ما يستنبطونه وما ينتقونه بعضه ببعض ، وصياغته فى كلام ملفوظ وفى كلام مكتوب . وقد يرجع هذا العجز الى أنهم يعوزهم الكثير من المرانة والدربة فى هذه النواحى . وقد يرجع هذا العجز الى أن قدراتهم العقلية فى هذه النواحى محدودة تحتاج الى كثير من العناية والرعاية والعلاج ، وقد لا تثمر فيها العناية والرعاية والعلاج فى بعض الأحيان .

وربما نستطيع أن نقول – بناء على تأملنا وخبرتنا وتجربتنا العملية – ان القدرة على التلخيص المباشر تظهر فى صور ساذجة من التعبير بالكلام الملفوظ والكلام المكتوب فى أواخر عهد الصبية بالمرحلة الأولى من مراحل التعليم ، وانها تشتد وتقوى وتأخذ فى النمو والارتقاء شيئا فشيئا كلما أوغلوا فى المراحل التى تلى هذه المرحلة .

ولكن القارئين جميعا – سواء منهم الصغار والمبتدئون والكبار الضعفى والكبار الذين لم يتح لهم القدر الكافى من مواهب التلخيص المباشر ، والضالعون فى فنون القراءة – يستطيعون الاجابة – بدرجات متفاوتة – عما يوجه اليهم من الأسئلة التلخيصية عقب القراءة . وهم جميعا ينجحون فى اجاباتهم عن هذه الأسئلة بدرجات تختلف باختلاف ما فطروا عليه وما اكتسبوه من بيئاتهم التى يعيشون فيها ويتأثرون بها . وهم جميعا يؤثرون هذه الأسئلة ويفضلونها ، لأنها توقظهم وتنشطهم بما تمسه من مواطن ميولهم واهتمامهم ، وتنبه عقولهم الى المواقف الرئيسية والأمور الجوهرية فى المقروء ، وتجعل العقل يستعرض على الفور ما مر به ، وتدفعه الى أن يتجه مباشرة – متأثرا بالسؤال – الى هذا الموطن أو ذاك من المواطن الجوهرية ، والى أن ينتزع منه الاجابة ، أو يتخذ منه الوسيلة الى الاجابة .

ويمكننا أن نقول ان الأسئلة التلخيصية تمهد للتلخيص المباشر وتدرب عليه ؛ لأنها تنبه العقول وتوجهها الى جواهر المقروء ، وتدفع العقول الى القيام على الفور باستدعاء هذه الجواهر واستخلاصها مما يتصل بها من الأعراض ، وتجعل العقول تعبر عما استدعته واستخلصته

فى صور من الكلام الملفوظ والكلام المكتوب عندما يطلب منها هذا العبير.

ليس الأفراد والجماعات فى غنى عن القيام بسرد المقروء والاضطلاع بعمليات هذا السرد، وليسوا فى غنى عن القيام بتلخيص المقروء والاضطلاع بعمليات هذا التلخيص أيضا . ولكننا يجب أن نكون منطقيين ، وينبغى أن نتمشى مع طبائع الأشياء وأطوار النمو وقوانين الارتقاء ، فلا نفرض القيام بالتلخيص المباشر على الصغار والمبتدئين والضعفى وذوى القصور العقلى ، ولا نشتط فى أخذهم به ، كما أننا لا نحرم منه الكبار والقادرين عليه ، ولانصدهم عن القيام به .

واذن فالمعلم يتحدث الى الصغار والى الكبار ويقص القصص على الصغار وعلى الكبار ، كما يقدم الى الصغار والى الكبار ما يقرءونه بالعيون . ولكنه قد يوجه الأسئلة السردية أحيانا الى الصغار ويستمع الى اجاباتهم عنها ، ويستمع الى سردهم المباشر لما يقرءونه بالآذان والعيون أحيانا أخرى . وقد يوجه اليهم الأسئلة التلخيصية فيما يقرءونه بالآذان والعيون ويستمع الى اجاباتهم عنها ، أو يكتب لهم هذه الأسئلة ليكتبوا اجاباتهم عنها اذا كانوا متمكنين من مهارات الكتابة اللازمة . يوجه اليهم هذه الأسئلة التلخيصية التى تحملهم على استدعاء الأفكار الرئيسية واطراح ما عداها من المقروء ، وتدربهم على الاتجاه الى جوهر المقروء أو الى لبابه وعلى تمييزه من القشور والأعراض الى جانب ما تدربهم عليه مما سبق أن فصلناه . يوجه المعلم هذه الأسئلة التى تدرب على التلخيص المجزأ أو على التعبير عن جوهر المقروء ولبابه بالكلام الملفوظ والكلام المكتوب تعبيرا مجزأ فى صور من الاجابات التى تصدر عن الأفواه والأقلام . وقد يتحدث المعلم الى الصغار ملخصا لهم ما يقرءونه بالآذان والعيون ، ليكون فى استماعهم الى تلخيص المعلم تدريب لعقولهم على الاتجاه الى جوهر المقروء أو لبابه وعلى تمييزه من القشور والأعراض وعلى الربط بين الجواهر أو الأفكار الرئيسية ، وعلى التعبير عن ذلك بالكلام الملفوظ والكلام المكتوب . وقد يكتب لهم المعلم خلاصة

ما يقرءونه بالآذان والعيون ، لينظروا بعيونهم الى الخلاصة أو الى الملخص أو الى اللباب ، وليكون فى نظرهم بعيونهم اليه تدريب لعقولهم على الاتجاه الى الجوهر أو الى اللباب وتمييزه من القشور والأعراض ، وعلى الربط بين الجواهر أو الأفكار الرئيسية ، وعلى التعبير عن ذلك بالكلام المكتوب والكلام الملفوظ .

وقد يستمع المعلم الى ما يقوم به الصبية من التلخيص المباشر لما يقرءونه بالآذان والعيون ، وقد يطلع على ما يكتبونه من التلخيص المباشر لما يقرءونه بالآذان والعيون . وقد تكون محاولاتهم الأولى فى التلخيص المباشر ساذجة مهلهلة ، وقد يطول أمد سذاجتها . فلا يصح أن يضيق المعلم بهذه المحاولات ، ولا يصح أن يصد الصبية عنها ؛ فهى ابتداءات وبواكير تبشر بما يعقبها ، وتؤذن بما يليها . وليس ثمة من يشترط فى البواكير نضجا أو اقترابا من النضوج .

ويتدرج المعلم فى التخفف من توجيه الأسئلة السردية ، وفى التخفيف عن الصبية من تكليفهم سرد المقروء كلما نموا وارتقوا ، وكلما ظهر مللهم من تلقى الأسئلة السردية ، وكلما بدا ميلهم الى التخفف من سرد المقروء . ويستبدل ذلك بما يلائم الصبية المتطورين ، وبما يناسب ميولهم النامية المتطورة ، وبما يتمشى مع مواقف حياتهم المتغيرة ، من ألوان النشاط .

أما الكبار ، فان المعلم يوجه اليهم الأسئلة التلخيصية فيما يقرءونه بالآذان والعيون ، ويستمع الى اجاباتهم عنها ، ويكتب لهم هذه الأسئلة ليطلع على ما يكتبونه فى الاجابة عنها . ويستمع اليهم فى أثناء تلخيصهم المباشر لما يقرءونه ، ويطلع على ما يكتبونه من التلخيص المباشر لما يقرءونه أيضا . والكبار أقدر على القيام بالتلخيص وأبرع فى الاضطلاع بعملياته من الصغار بوجه عام . وهم يؤثرونه ويميلون الى الاضطلاع بعملياته أكثر مما يؤثرون السرد وأكثر مما يميلون الى القيام بعملياته . ومن ثم يمكننا أن نقول ان المراحل التعليمية التى تلى المرحلة الأولى هى مراحل التلخيص ومراحل الاضطلاع بما

يشتمل عليه التلخيص من العمليات والمهـارات . وليس معنى هـذا أن ينتفى التلخيص والاضطلاع بعملياته فى المرحلة الأولى . وليس معناه أن ينتهى السرد وينتهى الاضطلاع بعملياته ومهاراته بانتهاء المرحلة الأولى . وليس معناه أن نصد القارئين — بعد المرحلة الأولى — عن القيام بالسرد وعن الاضطلاع بعملياته ومهاراته فى مواقف الحياة التى تقتضى قيامهم بسرد المقروء ، وفى ظروف الحياة التى تثير ميولهم الى القيام به والى الاضطلاع بعملياته ومهاراته .

ويتحدث المعلم الى الكبار أيضا ملخصا لهم ما يقرءونه ، ليكون فى استماعهم الى تلخيص المعلم تدريب لعقولهم على الاتجاه الى جوهر المقروء أو لبابه ، وعلى تمييزه من القشور والأعراض ، وعلى الربط بين الجواهر أو الأفكار الرئيسية والتعبير عنها بالكلام الملفوظ . وقد يكتب لهم خلاصة ما يقرءونه لينظروا بعيونهم الى الخلاصة أو الى الملخص أو الى اللباب ، وليكون فى نظرهم بعيونهم اليه تدريب لعقولهم على الاتجاه الى الجوهر وتمييزه من القشور والأعراض ، وعلى الربط بين الجواهر أو الأفكار الرئيسية والتعبير عنها بالكلام المكتوب والكلام الملفوظ .

ولكن قيام القارئين بسرد المقروء وتلخيصه — سواء أكان القيام بالتلخيص والسرد عن طريق الأسئلة التى توجه الى القارئين أو تكتب لهم أم بالطريق المباشرة — ينبغى أن يكون فى جو طبيعى سمح بعيد عن الشكلية لا تصنع فيه ولا تكلف، ولا تعنت فيه ولا ارغام . ويجب أن يكون معروفا دائما أنه ليس هناك مايبرر أخذ القارئين بسرد كل موضوع يقرءونه أو مطالبتهم بتلخيصه ، الا اذا كانوا يرغبون فى ذلك ، وكان فيما تتجه رغبتهم اليه فائدة محققة أو متوقعة لهم .

(٣٠)

والمعلم يتحدث الى الصغار ويتحدث الى الكبار ، ويقص القصص على الصغار وعلى الكبار ، ويقدم الى الصغار والى الكبار ما يقرءونه بالعيون . وهو يوجه الى الصغار والى الكبار نوعا آخر من الأسئلة يتلقونه بآذانهم وقد يتلقونه بعيونهم ، ويجيبون عنه بالكلام الملفوظ أو بالكلام المكتوب . هذا النوع هو الأسئلة التى تثير المناقشة والمجادلة وتدفع الى المحادثة والمساجلة والمناقلة حول مايقرؤه الصغار والكبار وحول مايشتمل عليه المقروء من الحوادث والمواقف والأفكار والشخصيات . ومن المناقشات والمحادثات ما ينتهى باصدار الأحكام على مسالك الشخصيات فى المقروء ، ومنها ما يؤدى الى استكناه المثل العليا التى تجلوها الشخصيات أو تتعلق بها ، ومنها ما يتناول أفكار المقروء بالنقد والتمحيص والتعليق .. وما الى ذلك .

هذه الأسئلة التى يصح أن نطلق عليها « أسئلة المناقشة » توجه الى الصغار وتوجه الى الكبار . وهى غير موقوتة بزمن وغير مرهونة بمكان : فمنها ما يوجه عقب القراءة ، ومنها ما يوجه عقب قيام القارئين بالسرد ، ومنها ما يوجه عقب قيامهم بالتلخيص ، ومنها ما يأتى بعد تلخيص المعلم عندما لا يكون للمعلم بد من قيامه بالتلخيص .. وذلك فى جميع الفصول والفرق وفى جميع مراحل التعليم .

ولا شك فى أن مجرد مداومة القراءة تدرب العقل على القيام بعمليات التوسع فى فهم المقروء ونقده وتمحيصه والحكم عليه ، وتنمى فى العقل هذه المهارات أو هذه القدرات حتى تصل الى أبعد مدى مستطاع . ولكن هذه العمليات أو هذه المهارات ليس الغرض من قيام العقل بها وتدريب العقل عليها وتنميتها فى العقل عن طريق القراءة أن تحدث فى داخل الدماغ دون أن تغادر الدماغ الى العالم الخارجى ودون أن ينبثق نورها ويظهر أثرها

وينعكس صداها خارج الدماغ فى ألوان من المسلك بالقول والكتابة والحركة والعمل . فالانسان انما يقرأ ويوجه الى القراءة ويقوم عقله بهذه العمليات وغيرها فى أثناء القراءة وبعد القراءة ، ليمارس أنماطا من المسلك بالقول والكتابة والحركة والعمل ، وليهذب هذه الأنماط وينميها ويرقيها ، وليؤثر فى غيره من أفراد المجتمع كما تأثر بهم .

ولا شك فى أن عادات التوسع فى فهم المقرء ، ونقده ، وتمحيصه ، والحكم عليه .. قد يكفى لتكوينها وجود الاستعداد الموروث لها وقيام العقل بالعمليات اللازمة لهذا التكوين قياما متكررا عن طريق القراءة . ولكن تنمية هذه العادات أو المهارات واتقانها والابداع فيها والافادة منها والنفع بها ، تحتاج — فضلا عما سبق — الى جانب النزوع الخارجى المتكرر أى الى الممارسةالعملية المتكررة بالقولوالكتابةوالحركة والعمل. فاذا أردنا تكوين عادات التوسع فى فهم المقروء ، ونقده وتمحيصه والحكم عليه ، فلا بد من أن يتوفر الاستعداد العقلى لهذه الأمور ، ولا بد من أن يقوم العقل بهذه العمليات عن طريق القراءة المتكررة . واذا أردنا تنمية هذه العادات أو هذه المهارات واتقانها والابداع فيها والافادة منها والنفع بها ، فلا بد بالاضافة الى ما سبق من النزوع الخارجى المتكرر ، أى لا بد من ممارستها ممارسة عملية متكررة عن طريق المسلك بالقول والكتابة والحركة والعمل . بهذه الممارسة العملية المتكررة تصحح الانحرافات التى قد تحدث داخل الدماغ فى هذه العمليات ، وتثبت الصور الصحيحة لهذه المهارات ، وتصل الى درجة معينة من الاتقان ، ويتحقق الابداع فيها والافادة منها والنفع بها . وبهـذه الممارسة العملية تختبر قدرات القارئين فى هذه النواحى ويقاس مدى تقدمهم فى هذه المهارات .

وما يقـوم به القارئون عقب القـراءة من المناقشات والمجـادلات والمحادثات والمساجلات والمناقلات التى يثيرونها — ويشترك المعلم فى اثارتها — حول ما يقرءونه وحول ما يشتمل عليه المقروء من الحوادث والمواقف والأفكار والشخصيات .. ، انما هو مظهر من مظاهر النزوع

الخارجي أو ممارسة عملية لعادات التوسع فى فهم المقروء ومهارات نقده وتمحيصه والحكم عليه . وعن طريق هذه المناقشات والمحادثات تصحح الانحرافات التى قد تحدث داخل الدماغ أثناء قيام العقل بالتوسع فى الفهم وبالنقد والتمحيص والحكم .. وما الى ذلك ، وعن طريق هــذه المناقشات والمحادثات تثبت الصور الصحيحة لتلك العمليات أو لتلك المهارات ، وتصل الى درجات معينة من الاتقان والابداع ، وعن طريق هذه المناقشات والمحادثات تختبر قدرات القارئين فى هــذه النواحى ، ويقاس مدى تقدمهم فى هذه المهارات . هذا من جهة .

ثم ان هذه المناقشات والمحادثات التى يثيرها القارئون عقب القراءة — ويثيرها المعلم أيضا بما يبتدعه من الأسئلة وبما ينتهجه من الوسائل — تدرب القارئين على مهارات المناقشة والمحادثة والمجادلة والمناقلة ، وتثبت فى نفوسهم مبادئها وأسسها وآدابها وطرقها وأنواعها بصور عملية ، وتساعدهم على اتقان هذه المهارات جميعها وعلى الابداع فيها والافادة منها والنفع بها ، فى مواقف الحياة وظروفها المختلفة — من جهة أخرى .

وليس ثمة من ينكر أن ما يصدر عن الأفراد والجماعات من أنماط المسلك اللغوى فى أثناء حياتهم اليومية فى كل زمان وفى كل مكان ، انما يندرج أكثره تحت المناقشات والمحادثات والمجادلات ، ويدخل فى نطاقها. وهذا أمر طبيعى واضح تمام الوضوح : فاللغة انما يتواضع الناس عليها للاتصال ، ويصطنعونها للتفاهم والتعامل ، ويديرون بها ألسنتهم ويجرون بها أقلامهم للتعاون على تحقيق المنافع والحاجات. وطبيعة التفاهم والتعامل والتعاون تقضى بأن يتناقش الناس ويجادل بعضهم بعضا ويجاذبه أطراف الحديث . ومن ثم يصطنع الناس المسلك اللغوى فى صور من المناقشة والمحادثة والمجادلة والمناقلة فى أغلب الحالات وفى أكثر أوقات الحياة .

ويكفى أن ننظر الى المواقف التى تدعو الى اصطناع المسلك اللغوى فى حياة الصغار والكبار ليزداد ما نقوله وضوحا ورسوخا . فالطفل عندما يشرع فى اكتساب مسلكه اللغوى يستخدم على الفور ما يكتسبه منه

فى صور من المحادثة الساذجة والجدال الفطير . وكلما نما وتطور وارتقى وكانت عوامل الوراثة وعوامل البيئة التى تكتنفه مناسبة صالحة ، نمت قدرته على المناقشة والجدال وتطورت وارتقت تبعا لذلك . فهو يستفسر ويسأل ويطلب تعليل الظواهر والحقائق ، ويفسر ويجيب ويعلل الظواهر والحقائق أيضا . وهو يتلقى التفسير والاجابة والتعليل ، ولا يقف ازاء ما يتلقاه موقفا سلبيا ، ولكنه يعلق على ما سمعه مقتنعا به ، أو يناقش ما سمعه غير مقتنع حتى يهتدى الى اليقين أو يهدى غيره اليه . وهو يستمع الى ما يعلق به الناس على أقواله مقتنعين بتفسيره واجابته وتعليله ، أو يناقشهم اذا كانوا غير مقتنعين حتى يهتدى أو يهتدوا الى اليقين . وهو يمحص الأقوال والأفعال ويصدر الأحكام عليها ، ويستمع الى تمحيص الناس للأقوال والأفعال والى ما يصدرونه عليها من الأحكام . ولا يقف ازاء الناس فى ذلك موقفا سلبيا ، ولا يقف الناس ازاءه فى ذلك موقفا سلبيا ، بل يناقشه الناس فى تمحيصه وأحكامه ، ويناقش الناس فى تمحيصهم وأحكامهم حتى يصل الجميع الى الحق واليقين . وهو يفضى الى الناس بذات نفسه ويطلب الى الناس قضاء منافعه وتحقيق حاجاته ، ويستمع الى الناس وهم يفضون بذوات أنفسهم اليه ويطلبون منه التعاون على قضاء منافعهم وعلى تحقيق حاجاتهم أيضا .. ؛ والوسيلة الطبيعية الطيعة الى هذا كله هى الكلام فى صور من المحادثة والجدال .

والانسان عندما يفكر يتخذ من اللغة وسيلته الى التفكير ، بل ان اللغة أداة التفكير وقوامه بحيث لا يتم التفكير ولا يتحقق بدونها ؛ بل هى هو أو هى اياه — كما يقول النحاة — فى رأى كثير من العلماء . « فنحن لا نفكر فى الهواء ولا نستطيع أن نعرض الأشياء على أنفسنا الا مصورة فى هذه الألفاظ التى نقدرها ، ونديرها فى رءوسنا ونظهر منها للناس ما نريد ، ونحتفظ منها لأنفسنا بما نريد . [1] » ونستطيع أن نقول بالاضافة الى هذا : ان الانسان فى أثناء تفكيره يدير الكلمات داخل

---

(١) طه حسين : مستقبل الثقافة فى مصر . ص ٣٠٤ من الطبعة الأولى.

رأسه فى صور من المحادثة الداخلية والمناقشة العقلية الخفية ، وما حديث النفس ونجواها ، وما العمليات العقلية التى تحدث داخل الدماغ فى أثناء القراءة وبعدها كالتوسع فى الفهم والتمحيص والنقد والحكم .. وما الى ذلك ، بالأمور البعيدة عن الأذهان .

ولا شك فى أن المحادثة والمناقشة والمناقلة والجدال تلعب دورا كبيرا فى تقدم الجنس البشرى وتطوره وفى نمو حضارته وازدهارها . فعن طريقها تمحص حقائق التراث ويحكم عليها وينتفع بها ، وعن طريقها تكتشف الحقائق المجهولة وتمحص وتضم الى التراث ، ويعم الانتفاع بها. ولا شك فى أن الانسان منذ اتخذ مسلكه اللغوى الى الآن قد اصطنع فنون المناقشة والمحادثة والمجادلة والمناقلة ، فوصل الى ما نراه عليه الآن من الحضارة والرقى فىحياته النظرية وفى حياته العملية على السواء . ولا شك فى أنه سيصطنع هذه الفنون الى الأبد ، ليصل من الحضارة والرقى الى ما يتجدد طموحه اليه وما ليس الى انتهائه من سبيل .

واذ كانت معاهد التعليم على اختلاف أنواعها هى المنظمات المسئولة عن تربية الناشئين واعدادهم للحياة الصالحة الكريمة فى المجتمع ، تضطلع فى هذا المضمار بما قد يشق الاضطلاع به على المنزل وعلى المجتمع الكبير، واذ كان المنزل والمجتمع الكبير يسهمان فى هذه التربية وفى هذا الاعداد بما يستطيعان ويكلان الى معاهد التعليم ما ليس فى طوقهما — فان من أهم الواجبات المحتومة على معاهد التعليم جميعها أن تعنى بالمناقشة والمحادثة والمجادلة والمناقلة ، وتدرب المتعلمين فى جميع أطوار نموهم على فنونها وعلى عملياتها ومهاراتها ، وتثبت فى نفوسهم مبادئها وأسسها وآدابها وطرقها وأساليبها بصور عملية ، وتساعدهم على اتقان هذه الأمور جميعها ، وتعاونهم على الابداع فيها والافادة منها والنفع بها فى مواقف الحياة .

من أهم الواجبات المحتومة على معاهد التعليم جميعها أن تنمى فى الأطفال والصبية والتلاميذ والطلاب ما تستلزمه المناقشة الخصبة والمحادثة

المجدية من القدرات والمهارات : فلا بد من أن يكون لدى الطفل أو الصبى أو التلميذ أو الطالب ما يناقش فيه وما يحادث حوله . ولا بد من أن يكون الطفل أو الصبى أو التلميذ أو الطالب متحمسا لما يقوله مهتما به ، عذب العبارة ، حسن الاستماع . ولا بد من أن يكون بصيرا بما يمتع غيره من الأفراد ويروقهم . ولا بد من أن يكون بشوشا مسمحا ، كيسا لبقا ، عارفا مواطن الكلام ومواطن السكوت وأقدار الألفاظ وأقدار المعانى ومراتب القول وأحوال المستمعين والمشتركين فى المحادثة والمناقشة . ولا بد له من أن يكون على سجيته دائما فلا يتكلف ولا يتصنع ، كما أنه لا بد له من أن يكون قادرا على الانتقال بالمناقشة والمحادثة من موضوع الى موضوع ، قادرا على تتبع المناقشة والمحادثة عندما ينتقل بهما غيره من موضوع الى موضوع بوجه خاص . هذه قدرات ومهارات لا بد منها للمناقشة الخصبة والمحادثة المجدية ، فمن الواجب الحتم على معاهد التعليم على اختلاف أنواعها أن تعمل على انمائها واخصابها عند الأطفال والصبية والتلاميذ والطلاب .

وليس يليق بمعاهد التعليم أن تقول للطفل أو للصبى أو للتلميذ أو للطالب : كن ! فيكون الطفل أو الصبى أو التلميذ . ولا يصح أن تضع معاهد التعليم هذه الأمور كلها أمام الطفل أو الصبى أو التلميذ دفعة واحدة ، ولا أن تطلب اليه ما ليس فى مقدوره منها . فالله وحده هو القادر على أن يقول للشىء كن ! فيكون ؛ ومع ذلك فالله لا يكلف نفسا الا وسعها ولا يتطلب من كائن ما ليس فى مقدوره وطاقته .

انما الواجب على معاهد التعليم على اختلاف أنواعها أن تتدرج مع الأطفال والصبية والتلاميذ فى هذه القدرات وفى اخصابها ، وتتيح لهم الفرص التى تنمى فيها هذه المهارات بالتدريج ، وتهىء لهم من مواقف الحياة ما يمارسونها فيه بصور عملية .

وفكرة التدرج وتكليف الأفراد ما فى وسعهم فكرة سيكولوجية ثابتة أو مبدأ سيكولوجى صحيح ، سارت عليه البشرية منذ أقدم عصورها الى

الآن ، ولم تند البشرية عنه قط الا فى فترات انحرافها عن النهج السوى وفى أوقات بعدها عن جادة الصواب . وليس معنى التدرج وتكليف الأفراد ما فى وسعهم أن يسف الأفراد وينزلوا عن المستوى ، ولا أن يناقضوا طبائع الأشياء ويقفوا عند مستوى معين لا يتعدونه ، ولا أن يجنبوا ملاقاة الصعاب ومواجهة المشكلات ، ولا أن تبسط لهم المواد الدراسية وطرقها وأساليبها ، ولا أن تذلل أمامهم صعوباتها ؛ « اذ أنه لا شك فى أن الميل الى الأساليب السهلة المذللة صعوباتها فى معاهد التعليم يسلب التلاميذ عاطفة من أهم عواطف الحياة . فالعمل الشاق ينبغى أن يكون فى ذاته مركزا لعاطفة تثير العزم والشجاعة . وليس ثمة عاطفة فى الحياة أثمن من تلك التى تواجه المشكلات وتتحداها وتتغلب عليها ، تلك التى تجد فى العمل الشاق دافعا لاثارة انفعالاتنا الجادة الحازمة [1] . » — ولكن العمل الشاق يجب أن يكون بحيث لا يسلم العاملين الى اليأس ولا يردهم الى القنوط . وهو يسلم العاملين الى اليأس ويردهم الى القنوط ويزهدهم فى قيمته ، اذا لم يصلوا من ورائه الى هدف معين أو الى نتيجة حاسمة . أى أن المواد الدراسية وطرق التربية وأساليبها وما تتضمنه من المشكلات والصعوبات وما تسعى الى تكوينه والى انمائه من العادات والمهارات .. تسلم الأطفال والصبية والتلاميذ الى اليأس وتردهم الى القنوط وتزهدهم فى قيمة العمل الشاق وتنمى فيهم عاطفة الكراهية للعمل نفسه فضلا عما تنميه من الكراهية لمعاهد التعليم والمعلمين والمواد الدراسية .. اذا أعجزت الأطفال والصبية والتلاميذ — على الرغم مما يبذلونه من الجهد وما يتمرسون به من العمل الشاق — عن أن يذللوا ما يلاقونه من الصعوبات ويتغلبوا على ما يواجهونه من المشكلات ، وعن أن يصلوا الى أهداف حيوية معينة والى نتائج مترقبة حاسمة . وهذا يكون اذا انتفى مبدأ التدرج وتكليف النفس ما فى وسعها .

(١) ج . ا . هادفيلد : علم النفس والأخلاق (هامش ص ٣٠ من ترجمتنا العربية) .

والفرص التى يمكن أن تتـاح لتنمية ما تستلزمه المحادثة الخصبة والمناقشة المجدية من القدرات والمهارات كثيرة جدا . والمواقف التى يمكن أن تهيأ لممارسة هذه المهارات بصور عملية كثيرة جدا كذلك . فكل ما تقع عليه الحواس ويتلقاه العقل عنها ويدخله فى خبرته يصلح لأن يكون موضع مناقشة مجدية ومحادثة خصبة . وكل ما يسعى العقل الى بلوغه متخذا اليه الوسيلة من خبرته الماضية وخبرته الحاضرة يمكن أن يكون موضع محادثة خصبة ومناقشة مجدية كذلك . فما نراه بأعيننا وما نسمعه بآذاننا وما نذوقه بألسنتنا وما نشمه بأنوفنا وما نلمسه بأيدينا ، وما عملناه وما نعمله وما ننوى عمله ونسعى الى بلوغه وما نفكر فيه وما نتخيله .. كل ذلك يتيح لنا أثمن الفرص للمحادثة الخصبة والمناقشة المجدية ، ويهىء لنا خير المواقف العملية الصالحة لممارستهما ، ولتنمية ما يستلزمانه من القدرات والمهارات

(٣١)

بيد أنه يهمناهنا بنوع خاص ما تسمعه آذاننا وما تراه أعيننا . وبعبارة أخرى : يهمنا بنوع خاص ما نقرؤه بآذاننا وعيوننا من الكلام الملفوظ ومن الكلام المكتوب . كيف تتيح موضوعات القراءة للقارئين أن يتناقشوا ويتحادثوا ، وكيف تساعدهم موضوعات القراءة على انماء ما يلزم للمناقشة والمحادثة من القدرات والمهارات ؟؟

أكبر الظن أننا تحدثنا عن شيء من ذلك فيما مر من صفحات هذا الكتاب ، فقد سبق أن تكلمنا عن شيء مما يعقب سرد القصص ، ومما يعقب الأحاديث ، ومما يعقب القراءة بالعين ، من أنواع المسلك اللغوى التى تعتبر من الفرص المتاحة ومن المواقف المهيأة للاضطلاع بالمحادثة والمناقشة ولانماء ما يستلزمانه من القدرات والمهارات . فما النشاط اللغوى الذى يدور — بعد الاستماع الى قصة مثلا — حول اختيار العنوان وحول تمحيص اجابات السامعين عن الأسئلة التى توجه اليهم وحول قيام بعض السامعين بالسرد والتلخيص المباشرين ، وما التعليقات وضروب التمحيص والنقد والأحكام التى تصدر بعد القراءة بالأذن والعين ... الا أمثلة ذكرناها توضيحا لما نقول .

ونظام السرد نفسه أو نظام الحديث — ونقصد بذلك الأداء — سواء أقام به المعلم أم قام به الطفل أو الصبى أو التلميذ ، يمكن بل يجب — بصرف النظر عن موضوع السرد أو موضوع الحديث وعما يشتمل عليه — أن يتيح فرصا طيبة ويهيء مواقف صالحة لاضطلاع السامعين بالمحادثة والمناقشة ولانماء ما تستلزمه المحادثة والمناقشة من القدرات والمهارات . فاذا حسن اختيار الموضوع وحسن الأداء ، فان حسن الأداء ينمى عند السامعين قدرة لابد منها أو مهارة لابد منها للمحادثة الخصبة

والمناقشة المجدية ، وهى « حسن الاستماع » . ويمكن أن تقاس هذه القدرة أو هذه المهارة بانتباه السامعين المتصل الى المتحدث أو السارد ، وبعدم مللهم منه أو ضيقهم به ، وبعدم مطالبتهم اياه بتكرار ما يقول ، وباستطاعتهم توجيه الأسئلة الجيدة اليه ... وما الى ذلك من المقاييس .

والأداء نفسه — سواء أكان متعلقا بحديث أم بسرد قصة أم بتلخيصها — يمكن بل يجب بعد انتهائه أن يتيح نقده فرصا طيبة ويهىء مواقف صالحة للاضطلاع بالمناقشة والمحادثة ، ولانماء ما تستلزمه المناقشة والمحادثة من القدرات والمهارات ، ويكون ذلك بتناول الأداء بالنقد من جميع نواحيه وبتطبيق « مقاييس الأداء » عليه ، على أن تكون مقاييس الأداء الحسن واضحة معروفة لدى جميع الناقدين . [1]

وموضوعات القراءة تدفع القارئين حتما الى المحادثة والمناقشة ، وتنمى عندهم كثيرا من القدرات والمهارات اللازمة لهما ، شأنها فى ذلك شأن ما تقع عليه الحواس من مظاهر هذا الكون وظواهره . فاذا كثرت الموضوعات الملائمة التى يقرؤها الانسان ، واذا واظب الانسان على

---

(١) من مقاييس الأداء التى تستخدم فى نقد الأداء ، بعد سرد القصص ، والتى قد تستخدم بعد الاستماع الى الأحاديث ايضا ، ما يأتى :

كن على يقين من انك تلم بقصتك — او بموضوع حديثك — الماما كاملا — تأكد من انك احسنت اختيار القصة او الحديث . — لا تذكر جميع التفاصيل التافهة . — استعمل من الألفاظ ما يلائم المعانى وما يلائم السامعين — اسرد قصتك ، وتحدث ، بلا تكلف ولا تصنع . — حاول ان تسرد وان تتحدث بحماسة واهتمام . — يجب ان يكون مدخل الحديث او القصة ممتعا . — تأكد من قدرتك على النطق بالألفاظ نطقا صحيحا . — لاتكثر من استعمال واو العطف والفاء وثم ... وما اليها . — لا تسرع . — حاول ان يكون استعمالك للألفاظ استعمالا صحيحا . — تكلم بوضوح . — يجب ان يكون صوتك من الارتفاع بحيث يسمعه الجميع . — لا تسرف فى رفع صوتك ولا فى سرعتك . — لا يصح أن يستمر صوتك على وتيرة واحدة فى اثناء السرد والحديث . — قف اثناء السرد والحديث او اجلس بشكل طبيعى لا تصنع فيه . — اتجه الى السامعين ...

وما الى ذلك من المقاييس التى تجدها فى كثير من كتب القدماء والمحدثين .

قراءتها فى الأوقات المناسبة وفى الظروف الملائمة ، فانه ينتج عن ذلك فهم ما يشتمل عليه المقروء ، وارتقاء هذا الفهم ، ونمو القدرة على التوسع فيه وعلى نقد المقروء المفهوم وتمحيصه والحكم عليه وتذوقه ومزجه بما فى العقل من خبرات سابقة . ومن ثم يكون لدى القارىء ما يناقش غيره فيه وما يحدث غيره حوله . وبتزايد القراءة وما يصحبها من العمليات والمهارات السابقة يتزايد ما يكون لدى الانسان من الأمور التى تدور حولها المحادثة والمناقشة . أى أن القدرة على أن يكون لدى الانسان ما يناقش فيه وما يحدث حوله تنمو بنمو القراءة وبرقى عملياتها ، وتتسع باتساعها .

وكثيرا ما يجد الانسان نفسه أو يحس « بذاته » فيما يقرؤه من الموضوعات : يجد آلامه وآماله ومنازعه وميوله وأهواءه ، ويجد مثله العليا ، ويجد حل ما يستغلق عليه وتفسير ما يسأل عنه ، ويجد ما يمكنه من أن يحيا الحياة الكريمة فى المجتمع وما يهيئه لأن يكون عضوا صالحا متعاونا مع الآخرين فى منظمة منتظمة هى الوطن الذى ينتظمه من جهة والعالم الذى ينتظم وطنه فيما ينتظم ، من جهة أخرى . وكما نجد الانسان يتحمس « لذاته » ويهتم بها ، نجده بالمثل يتحمس لما يجد فيه هذه « الذات » ويهتم به . فهو يتحمس لما يجده فى موضوعات القراءة معبرا عن آماله وآلامه ومنازعه وميوله وأهوائه ، ويهتم به . وهو يتحمس لما يجده فى موضوعات القراءة من مثله العليا ، ويهتم به . وهو يتحمس — فى هذه الموضوعات — لما يحل له المشكلات ولما يفسر له المبهمات ، ولما يمكنه من أن يحيا الحياة الكريمة فى المجتمع ، ولما يهيئه لأن يكون عضوا صالحا متعاونا مع الآخرين فى منظمة منتظمة هى الوطن الذى ينتظمه من جهة والعالم الذى ينتظم وطنه فيما ينتظم ، من جهة أخرى ؛ وهو يهتم بكل هذه الأمور كذلك .

وما دام الانسان هكذا ، يتحمس لذاته ويهتم بها ، ويتحمس لما يجد هذه « الذات » فيه ويهتم به ، فان حماسته واهتمامه سيبدوان عليه حتما عندما يضطلع بالمناقشة والمحادثة حول ما يجد ذاته فيه من موضوعات

القراءة . وستنمو حماسته واهتمامه حتما بنمو ذاته ، وبنمو ما يجد ذاته فيه ، وبنمو موضوعات القراءة وعملياتها ومهاراتها . أى أن موضوعات القراءة لها على القارئين أثر كبير فى انماء القدرة على التمحس والاهتمام أثناء المناقشة والمحادثة . ونمو هـذه القدرة يسير سيرا مطردا مع نمو القراءة واتساعها .

ومهمة التربية ومنظماتها المختلفة هى أن تتعهد هذه القدرة وتنميها وتوجهها فى الاتجاه الصائب الصحيح وتحميها من أن تنحرف ومن أن تتحول الى تعصب لغير الحق والصواب .

والقدرة على أن تكون العبارة عذبة ملائمة للمضطلعين بالمناقشة والمحادثة مناسبة للسامعين انما تنشأ فى أحضان القراءة وتنمو بنموها . فعن طريق القراءة يدرك الانسان كثيرا من الخبرات والتجارب والأفكار فى صور من الألفاظ والعبارات . وعن طريق القراءة يفهم الانسان كل ما يدركه من هـذه الأمور اذا كان ما يدركه ملائما له ، وقد يفهم بعض ما يدركه ويستغلق عليه بعضه الآخر لسبب من الأسباب . وانه ليتذوق بعض ما يفهمه من هذه الأمور المصورة فى الألفاظ والعبارات ، وقد يتذوق كل ما يفهمه منها اذا توفرت له أسباب التذوق . ويترتب على تذوقه لما يتذوقه اقباله عليه وتعلقه به وحرصه على ضمه الى ما تملكه ذاكرته . ويترتب على هذا أنه يستعمل مما تذوقه واحتفظ به فى ذاكرته ما تسعفه به الذاكرة فى أوقات الكلام و الكتابة .

وكلما نمت القراءة واتسعت نما مجال الفهم واتسع . وكلما نما مجال الفهم واتسع نما مجال التذوق واتسع أيضا . وكلما نما مجال التذوق واتسع نمت ملكية الذاكرة واتسعت ، وكثر ما تعيه وما تحتفظ به من الخبرات والتجارب والأفكار المصورة فى الألفاظ والعبارات . ومتى حدث هذا كثر حتما ما يستعمله الانسان من هذه الخبرات والتجارب والأفكار المصورة فى الألفاظ والعبارات : كثر ما يستعمله منها فى كلامه الملفوظ ، وكثر ما يستعمله منها فى كلامه المكتوب . وفى هـذه الحالة تستطيع الذاكرة أن تمد اللسان والقلم بالجيد المناسب للمقام من الألفاظ والعبارات .

وهكذا نستطيع أن نقول : ان القـدرة على أن تكون العبارة عذبة ملائمة للمضطلعين بالمناقشة والمحادثة مناسـبة للسامعين انما تنشأ فى أحضان القراءة وتنمو بنموها وتسير معها سيرا مطردا .

وأكبر الظن أن السابقين قد قصدوا الى هذا حين قال شاعرهم :

احفـظ تقل ما شـئته ان الـكلام من الـكلام

فالحفظ قراءة ، أو هو بعبـارة أدق تكرار القراءة . ولا نظن أننا نكون بعيدين عما قصد اليه الشاعر فى البيت السابق اذا قلنا :

اقرأ تقـل ما شـئته ان الـكلام من الـكلام

وكذلك القدرة على اختيار ما يروق السامعين والمضطلعين بالمناقشة والمحادثة وما يمتعهم ، يتوقف نموها على نمو القراءة واتساعها من جهة ، وعلى نمو الالمام بميول السامعين والمشتركين فى المناقشة والمحادثة وعلى نمو العـلم باتجـاهاتهم وحاجاتهم من جهة ثانية ، كما يتوقف على نمو المواقف التى يقفها الانسان مناقشا ومحادثا من جهة ثالثة . وقد سبق أن قلنا ان الانسان يجد ذاته فيما يقرؤه من الموضوعات ، ويجد ما يروق ذاته ويرضيها ويعليها .وهو كذلك يجد فيما يقرؤه من الموضوعات «ذوات» غيره من الناس ، ويجد ما يروق هذه «الذوات» ويرضيها ويعليها . وكثيرا ما يكون ما يجد الانسان ذاته فيه وما يروق ذاته ويرضيها ويعليهاهو بعينه ما يجد غيره من الناس « ذواتهم » فيه وما يروق هذه الذوات ويرضيها ويعليها [1] . فهو اذن يختار مما يجد ذاته فيه ليجد غيره من الناس ذواتهم

(١) اننا نؤمن بوحدة الميول والاتجاهات والعواطف والمثل العليا بين ابناء العمر الواحد ، وبين ابناء الطور الواحد من اطوار النمو ، وبين الأفراد طول الحياة ، فى الوطن الواحد ، ونؤمن كذلك بوحدة الميول والاتجـاهات والعواطف والمثل العليا بين ابناء البشر فى جميع الأوطان . بمعنى أن هناك من الميول والاتجاهات والعواطف والمثل العليا ما يشترك فيه ابنـاء العمر الواحد ، وما يشترك فيه ابناء الطور الواحد ، وما يشترك فيه الأفراد طول الحياة ، فى الوطن الواحد ، وما يشترك فيه ابناء البشر فى جميع الأوطان . وليس معنى هذا ابدا اننا ننكر الفردية او ننفى وجود فروقها بين الأفراد : فهناك من الفروق الفردية فى هذه النواحى وفى غيرها من نواحى الجسـم والعقل والمزاج والبيئة ما يميز الأفراد بعضهم من بعض فى العمر الواحد ، وما يميز اطوار النمو بعضها من بعض فى الحياة ، وما يميز ابنـــاء الوطن الواحد أو ابناء البيئة الواحدة من ابناء الأوطان والبيئات الأخرى .

فيه أثناء المناقشة والمحادثة ، وهو يختار مما يروقه ويرضيه ويعليه ليروق الناس ويرضيهم ويعليهم أثنـاء المناقشة والمحـادثة . وهو يعامل الناس ويتصل بهم وتكثر مواقف المحادثة والمناقشة بينه وبينهم فتنمو معرفته لما يختصون به من دونه ، ومن ثم يتحسن اختيـاره لما يروقهم ويرضيهم ويعليهم أثناء المحادثة والمناقشـة ، ويتدرج حسن اختيـاره مصعدا الى النضوج والاكتمال شيئا فشيئا .

ثم ان القراءة واتساعها واطراد نموها ، تساعد مساعدة كبيرة فى تنمية القدرة على تتبع المناقشة والمحادثة عند القارئين ، سواء أدارت المناقشة والمحادثة فى موضوع واحـد أم تنقلتا من موضوع الى موضوع . وقد سبق أن قلنا ان السرد أو الحديث — ونقصد بهما الأداء — ينمى عند السامعين قدرة لابد منهـا للمحادثة الخصبة والمناقشـة المجدية ، وهى القدرة على حسن الاسـتماع . أى أنه ينمى عنـد السامعين القدرة على الانتباه المتصل الى المتحدث أو السارد ، والقدرة على عدم الملل منه وعدم الضيق به ، والقدرة على عـدم مطالبته بتكرار ما يقول ، والقـدرة على توجيه الأسئلة الجيدة اليه ، فضلا عما ينميه من قدرات القراءة وعملياتها ومهاراتها العقلية الأخرى التى تحدثنـا عن كثير منها فيما مر من صفحات هذا الكتاب . والقراءة بالعين — فضـلا عما تنميه من قـدرات القراءة وعملياتها ومهاراتها العقليـة التى تحدثنا عنها فيما مضى — تنمى عند القارىء القدرة على تتبع المقروء تتبعا مستمرا ، أى أنها تنمى عنده القدرة على الانتباه المتصل الى المقروء بالعين ، وتنمى عنده القدرة على عدم الملل من المقروء أو الضيق به ، والقدرة على القراءة المتسلسلة التى لا تكرار فيها ... ؛ وهذه القـدرات جميعها تدخل فى القـدرة على تتبع المناقشة والمحادثة وتندرج تحتها ؛ فالقدرة على تتبع المناقشة والمحادثة — سواء أدارت المناقشة والمحـادثة فى موضوع واحد أم تنقلتا من موضوع الى موضوع — تتطلب القدرة على الانتباه المتصل الى المناقش أو المحادث ، والقدرة على عدم الملل منـه أو الضيق به ، وتتطلب القـدرة على عدم مطالبته بتكرار ما يقول ، والقدرة على توجيه الأسئلة الجيدة اليه .

وهكذا تكون القراءة ذات أثر كبير فى تنمية القدرة على تتبع المناقشة والمحادثة عند القارئين سواء دارت المناقشة والمحادثة فى موضوع واحد أو تنقلتا من موضوع الى موضوع .

واذ كانت القراءة تبدأ موضوعاتها بالموضوعات ذات الجوهر الواحد كما قلنا من قبل ، ثم تضرب فى الاتساع والارتفاع شيئا فشيئا تبعا لنمو القارىء وارتقائه ، فيدخل فى الموضوع العرض الى جانب الجوهر ليكون الجوهر والعرض معا « كلا » واحدا يتألف من العدد المناسب للقارىء من الأفكار الرئيسية والأمور الأصيلة التى هى قوام « الكل » وهيكله ، والعدد المناسب للقارىء من التفاصيل والأفكار الفرعية وما اليها ، ثم تمعن هـذه الموضوعات فى الاتسـاع والارتفاع حتى تصل فى التعليم الجامعى وفى الحياة العملية فى المجتمع الى المحاضرات الواسعة والخطب الرائعة وألوان الأحاديث والانشـاد ... الخ ، والى الأسـفار الضخمة والكتب الواسعة والمراجع العميقة والموسوعات الهائلة ... وما الى ذلك كله مما يتناول مسائل الفكر ويعالج نواحى المعرفة جميعها — اذ كانت هذه حال القراءة فان المناقشة والمحادثة والمجادلة والمناقلة وما تستلزمه من القدرات والمهارات ، تبدأ مع القراءة — أو بعدها بقليل فطيرة ساذجة ، ثم تأخذ معها فى الاتسـاع والارتفاع شيئا فشيئا ، تبعا لنمو القارئين وارتقائهم من عمر الى عمر ومن مرحلة من النمو الى مرحلة حتى تصل الى ما نراه منها فى الجامعات ، والى ما نراه منها فى جميع نواحى الحياة العملية فى المجتمع .

والقدرة على الانتقال بالمناقشة والمحادثة من موضوع الى موضوع تنشأ كذلك فى أحضان القراءة ، وتنمو وترتقى بنمو القراءة وارتقائها أيضا . فكما أن الانسان ينمو فهمه للمقروء ويرتقى بناء على كثرة ما يقرؤه من الموضوعات الملائمة وبناء على مواظبته على قراءة هذه الموضوعات ، وتنمو — كذلك أو بناء على ذلك — قدرته على التوسع فى فهم المقروء وعلى نقده وتمحيصه وتذوقه والحكم عليه ومزجه بما فى العقل من خبرة

سابقة ، فيكون لديه ما يناقش غيره وما يحادث غيره حوله .. ، وكما أنه بنمو قراءته وما تشتمل عليه قراءته من العمليات والمهارات ينمو ما يكون لديه من الخبرات والتجارب والأفكار التى تدور حولها المحادثة والمناقشة .. ، فهو كذلك تنمو قدرته على الانتقال بالمحادثة والمناقشة من موضوع الى موضوع بناء على نمو قراءته وما تشتمل عليه قراءته من العمليات والمهارات .

ولابد للمناقشة والمحادثة من أن يكون الانسان قادرا على الكلام بشكل طبيعى لا تصنع فيه ولا تكلف . وهذه القدرة تنمو وترتقى بنمو القراءة وارتقائها أيضا . ذلك أن الانسان بنمو قراءته وارتقائها ينمو فهمه للمقروء ويرتقى ، ويتسع مجال تذوقه ويرتقى ، ويتزايد تعلقه — مما يتذوقه مما يفهمه — بحشود من الخبرات والتجارب والأفكار المصورة فى الألفاظ والعبارات ، فيحتفظ بهذه الحشود فى ذاكرته ، ويستعمل منها ما تسعفه به الذاكرة فى مواقف الكلام والكتابة . ومن ثم ينمو مجال الاستعمال عنده ويتسع ، ومن ثم يمكن فى مواقف الكلام والكتابة أن ينثال عليه ما يناسب المقام من الخبرات والتجارب والأفكار المصورة فى الألفاظ والعبارات ، تفيض بها الذاكرة فيضانا وتفىء بها عليه فيئا ، فيجرى على سجيته فى كلامه ، وينطلق مع طبيعته فى كتابته ، ويبين فى كليهما بما فى وسعه غير مستكره ولا متعسف .

وقد يقال ان من الناس من يقرأ ويواظب على القراءة ، ويفهم المقروء ويتوسع فى فهمه ويمحصه ، ويحتفظ فى ذاكرته بكثير منه ، ويمزجه بخبرته السابقة ؛ ومع ذلك ، ومع أن أدوات الكلام عنده سليمة ، وجهاز النطق لديه معافى ، فهو اذا دعى الى المناقشة والمحادثة أو اذا واجه موقفا من مواقف المناقشة والمحادثة ، حول ما قرأه أو فيما يتصل بما قرأه ، ارتد عاجزا لا يكاد يبين ، وآثر الانزواء والصمت على المناقشة والحديث ، فاذا دفع الى المناقشة والحديث وأكره عليهما بدا عليه من اللجلجة والارتباك والتلعثم والاضطراب والعى والحصر ما يرثى له ، وربما احمر

وجهه وارتعدت فرائصه ، وربما انبثق عرقه ونز وسال من جهات كثيرة .
ويضرب لنا الجاحظ فى « البيان والتبيين » أمثلة متنوعة من هذا الطراز ، فيروى عن « أبى شمر » أنه « كان اذا نازع لم يحرك يديه ولا منكبيه ولم يقلب عينيه ولم يحرك رأسه حتى كأن كلامه يخرج من صدع صخرة . » ويروى عن آخر أنه « كان يتنحنح ويتلجلج ويمسح لحيته ويقول عند مقاطع كلامه : يا هناه !! ويا هذا !! واسمع منى ! واستمع الى ! وافهم عنى !.. »

وقد يقال ان من الناس من يتفق مع المثل السابق فى القراءة والمواظبة عليها وفى فهم المقروء والتوسع فى فهمه وتمحيصه والاحتفاظ بكثير منه فى الذاكرة ممزوجا بالخبرة السابقة ، فاذا دعى الى المناقشة والمحادثة أو اذا واجه موقفا من مواقف المناقشة والمحادثة حول ما قرأه أو فيما يتصل بما قرأه ، انطلق كالسهم لا يلوى على شىء ، وأبدى من البراعة والمهارة والحذق فى المحادثة والمناقشة ما يفتن سامعيه وما يروع نظراءه فيهما وما يروقهم جميعا .

وقد يقال أيضا ان من الناس من يتفقون مع المثالين السابقين فيما اتفقا فيه ، ولكنهم يتفاوتون فى قدرتهم على المناقشة والمحادثة ويختلفون فى براعتهم ومهارتهم فيهما .

وجميع هذه الأقوال حق لا شك فيه . ومن الممكن أن نوفق بينها ، ونعلل التفاوت والاختلاف والتباين فى القدرة على المحادثة والمناقشة — فى هذه الحالات — بالرجوع الى عوامل أخرى غير القراءة وما تشتمل عليه القراءة من العمليات والقدرات والمهارات .

هذا الاختلاف يرجع الى عوامل الوراثة من جهة والى عوامل البيئة من جهة أخرى . فكل فرد يرث مزاجه فيما يرثه عن شجرته . « والمزاج الموروث » له أثر كبير فيما نحن بصدده من الحديث ، أى فى القدرة على المناقشة والمحادثة وفى ما تقتضيانه من القدرات والمهارات . وهناك نوعان من المزاج الموروث يمثلان طرفى النقيض ، أحدهما المزاج المنبسط والآخر المزاج المنقبض أو المنطوى . وهناك من الأمزجة أنواع أخرى تقع بين

هذين الطرفين على درجات من الانبساط والانطواء على حسب عوامل الوراثة وعوامل البيئة. [1] والمزاج المنطوى يدفع صاحبه الى الانزواء والعكوف على النفس والابتعـاد عن المجتمع والخوف من التورط فى الأخطاء، وصاحبه من ثم لا يميل الى المناقشة والمحادثة ولا يشترك فيهما الا مكرها، واذا اشترك فيهما فانه يتلجلج ويتلعثم وتبدو عليه أعراض الانقباض التى ذكرنا بعضها فى المثال الأول من الأمثلة الثلاثة السابقة. وعلى العكس من ذلك نجد المزاج المنبسط يندفع صاحبه الى الحركة والنشاط والاهتمام بما حوله من الكائنات، ويسارع الى الاندماج فى المجتمع والى المشاركة فيما يصـدر عن المجتمع من ألوان السلوك ومن ضروب المسلك، فهو من ثم يميل الى الثرثرة والكلام، ويقتحم ميادين المحادثة وحلبات المناقشة، مضطلعا فيها بالقسط الأوفر وبالنصيب الأوفى غير متعثر ولا هياب. والأمزجة التى تقع على درجات متفاوتة من الانبساط

---

(١) الانبسـاط Extraversion ويقـابله الانطـواء Introversion اصطلاحان وضعهما «كارل يونج» (١٨٧٥ – ..). ولعل اهم ما شاع من آرائه هو رأيه عن طرز الناس، وتفرقته بين الطراز المنطوى والطراز المنبسط. فهو يقول ان الطاقة النفسية عند المنطوى تتجه الى الداخل فيتميز الفرد عندئذ بميله الى التفكير والخيال. اما عند المنبسط فتتجه الطاقة نحو غيره من الأشياء فيسيطر عليه الميل الى الحركة والصـلات الاجتماعية. على انه قال ان كثرة الناس لا تقتصر على أحد الطرازين بل تجمع بين خصائص كل منهما، وان التفرقة تقوم على الدرجة فقـط، فيمكن ان ننسب الفرد الواحد الى احد الطرازين تبعا لمقدار ثقته بغيره وميله الى المجتمعات ورغبته فى العزلة واغراقه فى الخيـال وميـله الى المخاطرات ... الخ.

ثم زاد «يونج» بعد ذلك تفصيل رأيه فقال: ان الانطواء والانبساط يظهران فى اشكال السلوك المختلفة، وهى الحس والحدس والوجدان والتفكير كما يقول، وينتج من هذا أن يكون للشخصية ثمانية طرز مختلفة؛ فهناك تفكير منطو وتفكير منبسط وحدس منطو وحدس منبسط ... الخ» – عن:

مشكلات الأطفال اليومية: تاليف دوجلاس توم – ترجمة اسحق رمزى. هامش ص ٢٢ من الطبعة الأولى.

والانطواء بين هذين الطرفين نجد أصحابها يقعون تبعا لذلك على درجات متفاوتة فى القدرة على المحادثة والمناقشة وفيما تستلزمه المحادثة والمناقشة من المهارة والبراعة والحذق .

وليست الوراثة وحدها هى كل شىء . بل ان الوراثة وحدها لا تكاد تغنى فتيلا ما لم تكن الى جانبها البيئة الصالحة المساعدة على النمو والترقى . ولسنا نقصد بالبيئة معاهد التعليم وحدها وانما نقصد بالبيئة المجتمع بأوسع معانيه : المجتمع الذى ينتظم معاهد التعليم فيما ينتظمه من الكائنات . فاذا لم تكن البيئة صالحة مساعدة على النمو والترقى ، لم تجد عوامل الوراثة — مهما تكن جيدة طيبة — ما تنمو فيه وتترعرع وتؤتى أكلها مباركا شهيا ، ولم تجد ما لا بد من وجوده ليساعدها على كل ذلك ، فتذبل هـذه العوامل الجيدة الطيبة وتذوى وتكاد تتلاشى وتفنى ان لم تصبح فى حكم التلاشى والفناء ، مثلها فى ذلك مثل الحبة الجيدة المنتقاة ، تظل حبة كما هى ، ولا يظهر ما تحمله من الخصائص والصفات الوراثية الجيدة ما دامت بعيدة عن البيئة أى عن التربة . فاذا بذرت فى تربة فاسدة غير صالحة للنمو فنيت هذه الحبة وتلاشت فى باطن الأرض . واذا بذرت فى بيئـة بها بعض الصـلاحية ولكن الفساد يغلب عليها ، نجم على الأرض نبت الحبة ضئيلا هزيلا ، ونما نموا كالعدم لا يبلغ الازدهار والنضج وقد يهتصر فى مقتبل العمر فى كثير من الأحيان .

أما اذا كانت الأمور الموروثة موفورة طيبة وكانت البيئة التى تكتنفها بيئة صالحة مساعدة على النمو والترقى ، فان هذه الأمور الموروثة تنمو وترعرع وتؤتى أطيب الثمرات ، ويكون مثلها فى هذه الحالة مثل الحبة الجيدة تبذر فى التربة الجيدة الصالحة : تلك الحبة التى تنبت سبع سنابل فى كل سنبلة مائة حبة .

واذا كانت الأمور الموروثة ذاوية أو منحرفة أو منهـارة فان البيئة الصالحة تساعدها على النمو والاستقامة والارتقاء الى المدى المستطاع . وليس معنى هذا أن البيئة الصالحة تخلق شيئا من لا شىء أو أنها تحيل

الأسود الفاحم أبيض يققا ، ولكنها تستطيع بوسائلها ومؤثراتها أن تغير درجة الأمور الموروثة وتخفف من حدتها وتوجهها لصالح الفرد الذى ترعاه ، ولمصلحة المجتمع الذى ينتظم الفرد .

ومن هنا يظهر ما ينبغى أن يكون لمعـــاهد التعليم من الأثر فى كلا المزاجين المتطرفين — المزاج المنطوى والمزاج المنبسط — وما يجب أن تصطنعه من الوسـائل لتغيير درجة كل منهما وللحـد من حـدته . وانها لتستطيع الاضطلاع بالكثير فى هذا المجال .

(٢٢)

والقراءة ينبغى ألا يقتصر عليها فى تنمية القدرة على المحادثة والمناقشة عند القارئين وفى اعلاء ما يلزم للمحادثة والمناقشة من القدرات والمهارات . وانما الذى ينبغى هو أن تقوم معاهد التعليم — على اختلاف أنواعها — بدورها ، الى جانب القراءة التى يضطلع بها الأطفال والصبية والتلاميذ ، فتتيح لهم فرص المناقشة والمحادثة ، تهيئها تهيئة وتخلقها خلقا ، وقد أشرنا الى كثير من هذه الفرص التى يمكن أن تتاح للمحادثة والمناقشة فيما مر من الحديث . ثم انها يجب أن تنظر الى الأطفال والصبية والتلاميذ من ناحية المزاج ، فلا تهمل أصحاب المزاج المنطوى لأنهم ينفرون من المحادثة والمناقشة ويؤثرون الصمت والانزواء ، ولا ترغمهم على المحادثة والمناقشة ، ولا تستعمل معهم أساليب التعنيف والاعنات ، وانما تعاملهم بالحسنى وتشجعهم على الكلام بالتدريج وتقف الى جانبهم حتى يقفوا على أقدامهم فى المحادثة والمناقشة ثم تنسحب بالتدريج ، وتحميهم من عدوان أصحاب المزاج المنبسط وتصد عنهم ماقد يصدر عن أصحاب هذا المزاج الجامح من التعابث والتهجم والاستهزاء . أما أصحاب المزاج المنبسط فيجب على معاهد التعليم ألا تتركهم يتعابثون ويتهجمون ويعيثون فى الأرض ، وانما يجب على معاهد التعليم أن تحد من اندفاعهم وتثقف من عوجهم وتتجه بهم الاتجاه الصحيح فى المحادثة والمناقشة وفى غير المحادثة والمناقشة من أنواع النشاط . هذا من جهة .

ثم ان معاهد التعليم — على اختلاف أنواعها — يجب عليها أن تضرب الأمثال للأطفال والصبية والتلاميذ فى المحادثة والمناقشة ، ويجب أن تكون قدوة حسنة لهم فيما ينبغى أن يتوفر للمضطلعين بالمحادثة والمناقشة

من القدرات والمهارات والآداب . أى أن المعلم يجب عليه أن يشترك فى المحادثة والمناقشة مع الأطفال والصبية والتلاميذ ويجب عليه أن ينظم لهم سبل السير فى المحادثة والمناقشة بنجاح مطرد . وهو خليق اذا أراد ضرب المثل وعرض القدوة الحسنة بأن يكون لديه ما يناقشه وما يحادث حوله ، وبأن يكون متحمسا مهتما عذب العبارة حسن الاستماع فى أثناء المناقشة والمحادثة . وهو خليق بأن يكون بصيرا بما يعجب ويروق ، قادرا على تتبع المحادثة والمناقشة وعلى الانتقال بهما من موضوع الى موضوع . كما أنه يجب أن يكون كيسا لبقا ، غير متكلف ولا متصنع ، طبا بمواطن الكلام ومواطن السكوت وأقدار الألفاظ وأقدار المعانى ومراتب القول وأحوال السامعين .. ينبغى أن يكون فى ذلك كله قدوة للأطفال والصبية والتلاميذ ، ومضرب مثل . اذ أن فاقد الشىء لا يعطيه . فهذه ثانية .

والثالثة أن المناقشة الخصبة والمحادثة المجدية تستلزمان قدرات ومهارات وآدابا لا تغنى القراءة وحدها فى تكوينها وفى انمائها . وانما ينميها ويبلغ بها أقصى ما يستطاع من التمام أن تضطلع بها معاهد التعليم على اختلاف أنواعها ، وتمارسها مع الأطفال والصبية والتلاميذ ممارسة عملية ، وتدربهم عليها تدريبا مستمرا فى الفرص التى تسنح وفى المواقف التى تهيأ لذلك وتخلق . وهذه القدرات والمهارات والآداب لا تلقن تلقينا ولا تلقى على أسماع الأطفال والصبية والتلاميذ فى ألوان من المحاضرة وخطب الوعظ والارشاد ، ولكنها تمارس ممارسة عملية عندما تثار المناقشات والمحادثات ، ويضطلع بها اضطلاعا عمليا أثناء المناقشات والمحادثات : يمارسها المعلمون مع الأطفال والصبية والتلاميذ ممارسة عملية بافتنان وحذق ، ويضطلعون بها أمام الأطفال والصبية والتلاميذ فى براعة بارعة واقتدار خلاب ، ويستهوى المعلمون الأطفال والصبية والتلاميذ اليها استهواء ويستدرجونهم نحوها استدراجا ويشركونهم فيها اشراكا . وعندئذ يضطلع الأطفال والصبية والتلاميذ اضطلاعا عمليا

بما يضطلع به المعلمون ، ويمارس الأطفال والصبية والتلاميذ ما يمارسه المعلمون من هذه القدرات والمهارات والآداب ، ويبرع الأطفال والصبية والتلاميذ فى ذلك درجات درجات . وعندئذ يستطيع المعلمون أن يقوموا ما يصدر عن الأطفال والصبية والتلاميذ من العوج ، ويستطيع المعلمون أن يثقفوا ما يبدر من الأطفال والصبية والتلاميذ من الانحراف ؛ يستطيع المعلمون ذلك بضرب الأمثال ضربا عمليا ، ويستطيعون ذلك بالتوجيه الى اتباع ما يضرب من المثل والى التزامه دائما . وبهذا يستطيع المعلمون تكوين هذه القدرات والمهارات والآداب عند الأطفال والصبية والتلاميذ، ويستطيعون انماءها والارتقاء بها الى أبعد ما يستطاع من الآماد على حسب ما يخضع له الأفراد من عوامل الوراثة وظروف البيئات .

يستطيع المعلمون فى معاهد التعليم على اختلاف أنواعها أن يدربوا الأطفال والصبية والتلاميذ على القصد والاعتدال فى الايضاح والاثبات وفى معارضة الرأى أو الموافقة عليه ، وعلى الايثار فى المناقشة والمحادثة وعلى عدم احتكارهما ، وعلى ألا يسبقوا المتكلم مكملين له الحديث أثناء كلامه . ويستطيع المعلمون أن يجعلوا الأطفال والصبية والتلاميذ يحذقون الأساليب التى تتبع فى مقاطعة المتحدث وفى معارضة رأيه وفى حالة قيام اثنين بالحديث فى وقت واحد ، والطرق التى يلتزمونها للسير بالمناقشة والمحادثة فى هدوء واتزان بحيث لا يستعملون اللجاج والمحك ولا يلجئون الى المكابرة والتعصب والتخليط . ويستطيع المعلمون أن يقدروا الأطفال والصبية والتلاميذ على مراعاة أفراد المجموعة جميعا فى أثناء المحادثة والمناقشة ، وعلى التحدث بصوت عذب وبلغة واضحة مفهومة ، وعلى عدم الاكثار من الحديث عن النفس ، وعلى عدم التكرار بلا مبرر ، وعلى عدم تكذيب المتكلم فى أثناء كلامه ، وعلى رعاية احساس الآخرين ، وعلى عدم التهافت على ما لا يهم الانسان وما لا يتعلق به من المناقشات والمحادثات . ويستطيع المعلمون أن يقدروا الأطفال والصبية والتلاميذ على أن يجعلوا مقصدهم الحق ومبتغاهم الصواب دائما ،

فلا يمارون ولا يكابرون ولا يشتطون ولا يكذبون فى قول أو خبر ، وانما يحادثون ويناقشون ويجادلون بالتى هى أحسن .

ويستطيع المعلمون فى معاهد التعليم على اختلاف أنواعها أن يدربوا الأطفال والصبية والتلاميذ على [1] « الصبر والأخذ بالتثبت ، وعلى تجنب العجلة والضجر ، وعلى الحلم عما يسمعون من الأذى والنبز أثناء المناقشة والمحادثة ، فلا يشغب الواحد منهم ان شاغبه خصمه ولا يرد عليه ان أربى فى كلامه بل يستعمل الهدوء والوقار ، ويقصد مع ذلك لوضع الحجة فى موضعها .. ويستطيع المعلمون أن يدربوا الأطفال والصبية والتلاميذ على ألا يقبلوا قولا الا بحجة ولا يردوا قولا الا لعلة ، فلا يقبلون من ذى قول مصيب كل ما يأتى به لموضع ذلك الصواب الواحد ، ولا يردون على ذى قول مخطىء فيه كل ما يأتى به لموضع ذلك الخطأ الواحد ، وانما يكونون فى ذلك كالوزان الحاذق المتفقد لميزانه وصنجاته فان الخطأ فى الرأى أعظم ضررا من الخطأ فى الوزن .. ويستطيع المعلمون أن يدربوا الأطفال والصبية والتلاميذ على ألا يستصغر الواحد منهم خصمه وعلى ألا يتهاون به وان كان صغير المحل فى المحادثة والجدال فقد يجوز أن يقع لمن لا يؤبه له الخاطر الذى لا يقع لمن هو فوقه فى الصناعة ، وعلى ألا يكلم خصمه وهو مقبل على غيره أو مستشهد بمن حضر على قوله ، وعلى ألا يجيب قبل فراغ السائل من سؤاله ، وعلى ألا يبادر بالجواب قبل تدبره واستعمال الروية فيه ، وعلى أن يستشعر مع هذا أن الأنفة من الانقياد للحق عجز وأن الاعتراف به والبخوع له عز ، وعلى أن يعتقد من المذاهب ما قام البرهان عليه ان كان مما يقوم عليه برهان أو وضحت الحجة المقنعة فيه ان كان مما لا يوجد

(1) أورد « قدامة بن جعفر » المتوفى سنة ٣٣٧ هـ كثيرا من القدرات والمهارات التى تستلزمها المناقشة والمحادثة فى كتابه « نقد النثر » تحت عنوان « باب فيه أدب الجدل » و « باب فيه الحديث » . وقد آثرنا أن ننقلها عنه بتحوير طفيف على حسب ما يقتضيه المقام .

عليه برهان ، ويناضل عن ذلك من ناضله ويجادل من جادله .. ويستطيع المعلمون أن يدربوا الأطفال والصبية والتلاميذ على أن يتكلموا فى أوقات الكلام وعلى أن يسكتوا فى أوقات السكوت، لأنه متى أتى الانسان بكلام فى وقته أنجحت طلبته وعظمت فى الصواب منزلته . وارتقاب الأوقات التى تصلح للقول وانتهاز الفرصة فيها اذا أمكنت من أكثر أسباب الصواب وأوضح طرقه . ثم متى سكت الانسان عن الكلام فى الأوقات التى يجب أن يتكلم فيها لحقه من الضرر بترك انتهاز الفرصة مثل ما يلحقه من ضرر الكلام فى غير وقته . وللسكوت أوقات هو فيها أمثل من الكلام وأصوب ، فمنها السكوت عن جواب الأحمق والهازل والمتعنت ، ومنها السكوت عن مقابلة السفيه على سفهه واللئيم على ما ينالك منه ، والتصون عن اجابتهما ، والحلم عما يبدر منهما » .

وليس هذا فحسب وانما يستطيع المعلمون فى معاهد التعليم على اختلاف أنواعها أن ينموا عند الأطفال والصبية والتلاميذ — أيضا — ما تتطلبه المحادثة الخصبة والمناقشة المجدية من قدرات ومهارات أخرى تتعلق « بأقدار الألفاظ وأقدار المعانى ومراتب القول ومراتب المستمعين له وحقوق المجالس وحقوق المخاطبات فيها ، كالحرص على صحة المقابلة وحسن النظم واعتدال الوزن واصابة التشبيه، وجودة التفصيل ، وقلة التكلف ، والمشاكلة فى المطابقة ، وجعل المعانى فيما يشاكلها من اللفظ فلا تكسى المعانى الجدية ألفاظا هزلية فتستسخف ولا تكسى المعانى الهزلية ألفاظا جدية فتستوخم وانما يعطى كل شىء من ذلك حقه ويوضع موضعه . ولا يصح أن يدرب الطفل أو الصبى أو التلميذ على أن يجعل كلامه كله جدا فيستثقل ، اذ كانت النفوس ربما ملت الحق واستثقلته واحتاجت الى أن تمترى نشاطها وتبقى جمامها بشىء ، ولا يصح أن يدرب على أن يجعل كلامه كله هزلا فيكسد عند ذوى العقول ؛ ولكن ينبغى تدريبه على أن يخلط جدا بهزل وهزلا بجد ، ويستعمل كلا فى موضعه وعند أهله ومن ينفق عنده ، ويحمل الى

كل سوق ما ينفق فيها ، ويخاطب كل مقصود بالخطاب على مقدار فهمه ؛ فانه ربما قيل الكلام الجيد فيمن لا يفهمه فلا يحسن موقعه منه ، وربما قيل الكلام الداعر لهذه الطبقة فكثرت الفائدة لفهمهم اياه .ويجب أن يدرب على أن يكون عارفا بمواقع القول وأوفاته واحتمال المخاطبين له ، فلا يستعمل الايجاز فى موضع الاطالة فيقصر عن بلوغ الارادة ، ولا يستعمل الاطالة فى موضع الايجاز فيتجاوز مقدار الحاجة الى الاضجار والملالة، ولا يستعمل ألفاظ الخاصة فىمحادثة العامة ومناقشتهم، بل يعطى كل قوم من القول بمقدارهم ويزنهم بوزنهم ، فقد قيل : لكل مقام مقال . واذا رأى من القوم اقبالا عليه وانصاتا لقوله ، فأحبوا أن يزيدهم ، زادهم على مقدار احتمالهم ونشاطهم ؛ واذا تبين منهم اعراضا عنه وتثاقلا عن استماع قوله خففعنهم ، فقد قيل : من لمينشط لكلامك فارفع عنه مئونة الاستماع منك . وينبغى أن يدرب على أن يكون على الايجاز اذا شرع فيه قادرا ، وبالاطالة اذا احتاج اليها ماهرا . فأما المواضع التى ينبغى أن يستعمل كل واحد منهما فيها فان الايجاز ينبغى أن يستعمل فى مخاطبة الخاصة وذوى الأفهام الثاقبة الذين يجتزئون بيسير القول عن كثيره ، وبجمله عن تفسيره ، وفيما يراد حفظه ونقله من التجارب والخبرات والمواعظ والسنن والوصايا ، ولذلك لا ترى فى الحديث عن الرسول عليه السلام وعن الأئمة شيئا يطول ، وانما يأتى على غاية الاقتصار والاختصار ... وفى الجوامع التى تعرض على الرؤساء فيقفون على معانيها ولا يشغلون بالاكثار فيها . وأما الاطالة ففى مخاطبة العوام ومن ليس من ذوى الأفهام ومن لا يكتفى من القول بيسيره ، ولا يتفتق ذهنه الا بتكريره وايضاح تفسيره . ولهذا استعمل الله عزل وجل فى مواضع من كتابه تكرير القصص وتصريف القول ، ليفهم من بعد فهمه ويعلم من قصر علمه ، واستعمل الايجاز والاختصار فى مواضع أخرى لذوى العقول والأبصار » .

وينبغى أن يدرب كل واحد من الأطفال والصبية والتلاميذ على « أن يكون فى جميع ألفاظه ومعانيه جاريا على سجيته ، غير مستكره

لطبيعتـــه ولا متكلف ما ليس فى وسعه ، فان التكلف اذا ظهر فى الكلام هجنه وقبح موقعه . وينبغى أن يدرب على الافصاح عن المراد بلا اغراب فى اللفظ أو تعمق فى المعنى ، فان أصل الفصيح من الكلام ما أفصـح عن المعنى ، والبليغ ما بلغ المراد ، ومن ذلك اشتقا . ويجب أن يدرب أيضا على عذوبة الحديث ، وحلاوة النغمة ، وجهارة الصـوت ، وتبيين مخارج الحروف ، وعلى ألا يحصر عند رمى الناس بأبصارهم اليـه وألا يعبأ بالكلام عند اقبالهم عليه ، وعلى أن يقل التنحنح والسعال وفتل الأصابع والعبث بالأشياء .. وما الى ذلك مما يدل على الحصر وتصعب القـول وشدته على القائم به فى أثناء المناقشة والمحادثة » .

ومما يمكن للانسان فى المناقشة والمحادثة « أن يكون لســانه سالما من العيوب التى تشين الألفاظ ، فلا يكون ألثغ ، ولا فأفاء ، ولا لجلاجا ، ولا تمتاما ، ولاذا حكلة ، ولاذا رتة ، ولاذا حبسة ، ولاذا لفف [1] » ولا يكون من أصحاب التفيهق والتشديق والتقعير والتقعيب ، كما يقول الجاحظ ، فان ذلك أجمع مما يذهب ببهاء الكلام ويدفع الى السخـرية أو الى الضجر والملال . فاذا ظهر على الصبية والأطفال والتلاميـذ شىء من هذه العلل وأمثالها فقـد وجب على المعلم أن يسعى جهده فى الطب له وفى المساعدة على البرء منـه .

وقد يرجع بعض علل اللسان وعيوب النطق الى الوراثة ، وقد يرجع بعضها الى المرض العضوى ، وقد يرجع بعضها الى الانحـراف النفسى والى أثر البيئة،وقد يرجع بعضها الى أكثر من واحد من هذه الأسباب . فمنها اذن ما يمكن علاجه علاجا عضويا بواسطة الطبيب ، ومنها ما يمكن أن يعالج علاجا نفسيا عن طريق الطب النفسانى ، ومنها ما يشترك فى علاجه طب الجسم وطب النفس . ومنها ما يمكن علاجه بتمرينات لغوية فى النطق والأداء يعـدها المعلم اذا كان من القـادرين على اعـدادها أو

---

(1) الى هنا ينتهى كلام « قدامة بن جعفر » بتحوير طفيف وتعـديل يسـير .

يستمدها ممن يحذقون هذا العمل ويتخصصون له ، ويطبق على كل حالة من الحالات المرضية التى يلاحظها ما يناسبها من التمرينات ، ويستمر على تكرار هذه العملية فى الأوقات المناسبة حتى تخف الحالة المرضية أو تتلاشى وتزول . وربما يستطيع التلميذ نفسه أن يعالج نفسه ويستنقذها من الحالة المرضية بما يستمده من المعلم ومن غير المعلم من العون وبما يبتكره من أساليب العلاج .

ومن الطريف أن نذكر أن السابقين قد فطنوا الى أن من آفات اللسان ما قد يرجع الى الوراثة ، والى أن من آفات اللسان ما يرجع الى المرض العضوى ، والى أن منها ما يمكن علاجه ؛ فالجاحظ يروى — فى البيان والتبيين — عن ابن الاعرابى أن « أبا رمادة » طلق امرأته حين وجدها لثغاء وخاف أن تجيئه بولد ألثغ فقال :

لثغاء تأتى بخيفس ألثغ   تميس فى الموشى والمصبغ

وهو يروى ــ فى البيان والتبيين — « أن سهل بن هارون قال : لو عرف الزنجى فرط حاجته الى ثناياه فى اقامة الحروف وتكميل جميل البيان لما نزع ثناياه » ويروى « أن الجمحى خطب خطبة أصاب فيها معانى الكلام ، وكان فى كلامه صفير يخرج من موضع ثناياه المنزوعة ، فأجابه زيد بن على بن الحسين بكلام فى جودة كلامه الا أنه فضله بحسن المخرج والسلامة من الصفير . فذكر عبد الله بن معاوية بن عبدالله ابن جعفر سلامة لفظ زيد بسلامة أسنانه فقال فى كلمة له :

قلت قوادمها وتم عديدها   فله بذاك مزية لا تنكر

ويروى — فى البيان والتبيين أيضا — « أن محمد بن عمرو الرومى مولى أمير المؤمنين قال : قد صحت التجربة وقامت العبرة على أن سقوط جميع الأسنان أصلح فى الابانة عن الحروف منه اذا سقط أكثرها وخالف أحد شطريها الشطر الاخر » ويروى أيضا « أن أهل التجربة قالوا : اذا كان فى اللحم الذى فيه مغارز الأسنان تشمير وقصر سمك ، ذهبت الحروف وفسد البيان ، واذا وجد اللسان من جميع جهاته شيئا يقرعه

ويصكه ولم يمر فى هواء واسع المجال وكان اللسان يملأ جوبةفمه لم يضره سقوط أسنانه الا بالمقدار المنتظر والجزء المحتمل » . ويروى أيضا ـ فى مكان آخر من البيان التبيين — أن « واصل بن عطاء » لما علم أنه ألثغ فاحش اللثغ ، وأن مخرج ذلك منه شنيع ، وأنه اذ كان داعية مقالة ورئيس نحلة ، وأنه يريد الاحتجاج على أرباب النحل وزعماء الملل ، وأنه لابد من مقارعة الأبطال ومن الخطب الطوال ، وأن البيان يحتاج الى تمييز وسياسة ، والى ترتيب ورياضة ، والى تمام الآلة واحكام الصنعة ، والى سهولة المخرج وجهارة المنطق وتكميل الحروف واقامة الوزن ، وأن حاجة المنطق الى الطلاوة والحلاوة كحاجته الى الجلالة والفخامة ، وأن ذلك من أكبر ما تستمال به القلوب وتنثنى اليه الأعناق وتزين به المعانى .. ومن أجل الحاجة الى حسن البيان واعطاء الحروف حقوقها من الفصاحة — رام أبو حذيفة « واصل بن عطاء » اسقاط « الراء » من كلامه واخراجها من حروف منطقه ، فلم يزل يكابد ذلك ويغالبه ، ويناضله ويساجله ، ويتأتى لستره والراحة من هجنته ،حتى انتظم له ما حاول ، واتسق له ما أمل » .

ولقد تطور الطب العضوى وارتقى ، وتناول بالعلاج والشفاء كثيرا من الأمراض التى كان مقطوعا بأن البرء منها مستحيل ، ومنها عيوب الكلام . وظهر الطب النفسى وأخذ طريقه الى التطور والارتقاء ، ومضى فى هذه الطريق قدما وصعد فيها تصعيدا ، وتناول بالعلاج والشفاء كثيرا من الاعتلالات والانحرافات التى كان يظن أنها ترجع الى الجسم والى ما يعتور أعضاء الجسم من الأمراض ، وتناول بالعلاج والشفاء كثيرا من الأمراض التى كان يظن أنها موروثة وأن البرء منها مستحيل ، ومن هذه وتلك عيوب الكلام وأمراض النطق أيضا . وتعاون الطبان معا — طب الجسم وطب النفس — على علاج كثير من الأمراض وعلى الشفاء والبرء منها ، وأتيا فى كثير مما تناولاه بالعجب العاجب وبالمعجزات التى تحير الألباب . فعلى معاهد التعليم ألا تتغافل وألا تتكاسل وألا تقنع من الغنيمة بالاياب كما كان يقال .

وبعد ، لقد سبق أن قلنا ان المعلم يتحــدث الى الصغار ويتحــدث الى الكبار ، ويقص القصص على الصغار وعلى الكبار ، كما يقدم الى الصغار والى الكبار ما يقرءونه بالعيون .. ، ويوجه الى الصغار والى الكبار نوعا من الأسئلة يتلقونه بآذانهم وقد يتلقونه بعيونهم ، ويجيبون عنه بالكلام الملفوظ أو بالكلام المكتوب . هذا النوع من الأسئلة يثير المناقشة والمجادلة ، ويدفع الى المحادثة والمساجلة والمناقلة ، حول ما يقرؤه الصغار والكبار بالآذان والعيون ، وحول ما يشــتمل عليه المقروء من الحوادث والمواقف والشخصيات والأفكار . ومن أنواع هذا النشاط ما ينتهى باصدار الأحكام على مسلك الشخصيات فى المقروء ، ومنهــا ما يؤدى الى استكناه المثل العليا التى تجلوها الشخصيات أو تتعلق بها ، ومنها ما يتناول أفكار المقروء بالنقد والتمحيص والتعليق . وقلنا ان هذه الأسئلة غير موقوتة بزمن وغير موقوفة على مكان : فمنها ما يوجه عقب القراءة بالآذان والعيون ، ومنها ما يوجه عقب قيام القارئين بالسرد ، ومنها ما يوجه عقب قيامهم بالتلخيص ، ومنها ما يأتى بعد تلخيص المعلم عندما لا يكون للمعلم معدى عن قيامه بالتلخيص .. كل ذلك فى جميع الفصول والفرق وفى جميع مراحل التعليم .

وهذه الأسئلة التى أطلقنــا عليها « أسئلة المناقشة والمحادثة » يمكن أن توجه لدفع الأطفال والصبية والتلاميذ الى اقتراح « عناوين » للمقروء بالآذان والعيون ، والى مناقشة العناوين المقترحة بالتعــليل والتأيــد والنقد والتفنيد . ويمكن أن توجه لدفع الأطفال والصبية والتلاميــذ الى تمحيص الاجابات ، اجاباتهم عن الأســئلة العــامة واجاباتهم عن الأسئلة السردية والأسئلة التلخيصية . ويمكن أن توجه عقب قيــام الأطفال والصبية والتلاميذ بالسرد والتلخيص وعقب سرد المعلم وتلخيصه لدفع الجميع الى تطبيق مقاييس السرد والتلخيص — من ناحية الموضوع ومن ناحية الأداء — على ما قام به الأطفال والصبية والتلاميذ وعلى ماقام به المعلم ، من السرد والتلخيص .

ثم ان هذه الأسئلة يمكن أن توجه الى القارئين فى بعض الأحيان ليتناقشوا ويتحادثوا مضطلعين بتحويل المقروء الى حوار تمثيلى اذا كان من الممكن أن يحول المقروء الى حوار تمثيلى صالح ، وليتناقشوا ويتحادثوا مضطلعين بنقد الممثلين بعد أن يقوم الممثلون بأدوارهم فى التمثيل .

ولئن كان سرد المقروء وتلخيصه أمرين يتوقفان على الظروف وعلى حاجات القارئين وميولهم واتجاهاتهم ودرجات نموهم وارتقائهم بحيث يحقق المعلم منهما ما تدعو هذه الأمور الى تحقيقه عقب القراءة ، فان المناقشة والمحادثة والمجادلة والمناقلة ينبغى أن تثار عقب القراءة ، وينبغى أن يهيأ لها من الجو ، ويبعث لها من الدوافع والحوافز مايستهوى القارئين وما يشدهم اليها ، وينبغى أن يسار فيها عقب القراءة على نحو ما فصلناه من الحديث .

وانه لا جدال فى عظم الجهد الذى تتطلبه اثارة المناقشة والمحادثة ويقتضيه السير بهما سيرا مظفرا يؤدى الى انماء ما تكلمنا عنه فى حديثنا الطويل السابق من العمليات والقدرات والمهارات ، سواء أكان ذلك جهدا يبذل فى الاعداد للمناقشة والمحادثة أم كان جهدا يبذل فى اثارتهما وفى السير بهما وفى ادارتهما بين الأطفال والصبية والتلاميذ . انها لأمانة تنوء بها الجبال ، ولكنها أمانة لابد من الاضطلاع بها والتأتى لها ، لتنشئة جيل صالح رشيد ، يتعاون أفراده على البر والتقوى ولايتعاونون على الاثم والعدوان ، ويعرف أفراده كيف يعطون فيحسنون الاعطاء ، وكيف يأخذون فيجيدون الأخذ ، كيف يتحدثون فيحسنون الحديث ، وكيف يفضون بذوات نفوسهم الى الناس فيحسنون الافضاء ، وكيف يقرءون بآذانهم وعيونهم فيجيدون القراءة ويحذقون فهم ما يقوله الناس ، وكيف يجاذب بعضهم بعضا أطراف الحديث ؛ وكيف يناقش بعضهم بعضا ويجادل بعضهم بعضا ويقارع بعضهم بعضا وينازعه بالحجة والبرهان والمعروف وبالتى هى أحسن ، وكيف ينتفعون بكل ذلك

فى حياتهم الفردية الخالصة وفى حياتهم الفردية الاجتماعية ، ويهتـدون – مستعينين بكل ذلك – الى الحق ، ويصعدون الى الكمال .

انها أمانة ضخمة ثقيلة ، ولكنها مع ذلك أمانة مقدسة واجبة الأداء ، فعلى معاهد التعليم على اختلاف أنواعها أن تسارع الى حملهـا والى الاضطلاع بها ، وأجرها على الله .

(٣٣)

وكما يستمع الأطفال والصبية والتلاميذ الى أحاديث المعلم والى قصصه الذى يختاره أو يؤلفه والى أسئلته ومناقشاته التى يثيرها ويوجهها الى آذانهم وعقولهم بعد قراءتهم فيستجيبون لما يسمعونه استجابات متنوعة كما مر ، فانهم كذلك يستمعون الى « الأداء الجهرى » الذى يقوم به المعلم ويقوم به طفل أو صبى أو تلميذ ، فتلتقط آذانهم ما تسمعه من هذا « الأداء الجهرى » وتنقله الى مراكز السمع فى المخ ، فتقوم عقولهم بعمليات الفهم والتوسع فيه والتذوق والنقد .. وما الى ذلك من عمليات القراءة بالأذن ومهاراتها ، وتمرن آذانهم وعقولهم — عن طريق الاستماع الى الأداء الجهرى — على السرعة والدقة فى القيام بهذه العمليات .

والأداء الجهرى مسلك لغوى آلى عقلى حركى — كما قلنا من قبل — يحدث فى بعض الأحيان عقب القراءة مهما يكن نوعها أو مهما تكن أداتها . بيد أننا نتحدث هنا عن الأداء الجهرى والاستماع اليه فى حالة معينة يكثر شيوعها وحدوثها بين الأفراد والجماعات فى معاهد التعليم وفى الحياة العملية فى المجتمع ، وهى حالة « الأداء الجهرى » الذى يحدث مصاحبا للقراءة بالعين أو عقب القراءة بالعين على وجه التحديد .

فاذا اجتمع عدد من الأفراد فى مكان ، وتناول أحدهم صحيفة أو مجلة أو قصة تاريخية أو قصة اجتماعية أو كتابا علميا أو ديوانا من الشعر .. الخ ، وأخذ يقرأ بعينيه ما تناوله ، وأخذ فى الوقت نفسه يسمع رفقاءه ما يقرؤه بعينيه ، فان عمليات الاسماع التى يقوم بها فى هذه الحالة وأمثالها هى ما نطلق عليه «الأداء الجهرى» . واذا خلا أحد الأفراد

الى نفسه وتناول صحيفة أو مجلة أو قصة تاريخية أو قصة اجتماعية أو كتابا علميـا أو ديوانا من الشعر .. الخ ، وأخذ يقرأ بعينيه ما تناوله ، وأخذ فى الوقت نفسه يسمع نفسه ما يقرؤه بعينيه ، فان عمليات الاسماع التى يقوم بها فى هذه الحالة هى ما نطلق عليه « الأداء الجهرى » . واذا اجتمع عدد من الأطفال أو من الصبية أو من التلاميذ مع المعلم فى فصل أو فى مكان ، وتناول أحد المجتمعين صحيفة أو مجـلة أو قصة أو كتابا علميا أو ديوانا من الشـعر ... الخ ، وأخـذ يقرأ بعينيـه ما تنـاوله ، وأخـذ فى الوقت نفســه يسمع رفقـاءه ما يقرؤه بعينيــه ، فان عمليـات الاسماع التى يقوم بها فى هذه الحالة وأمثالها هى ما نطلق عليه « الأداء الجهرى » . أما « الاستماع » الى المؤدى فهـو قراءة بالأذن فى عملياته ومهاراته جميعها وفيما يترتب على هذه العمليات والمهـارات من عمليات العقل الأخرى .

والأداء الجهرى واستماع الأفراد اليـه واستجابتهم له وانتفاعهم به أمور كثيرة الجريان والحـدوث فى حياة الأفراد فى المجتمع بناء على ما تتطلبه مواقف هذه الحيـاة عنـدما تضمهم المجالس والمجامع والمحافل والمنتديات . وهى كثيرة الجريان والحـدوث أيضا عنـدما يقل عـدد القراء بالعيون بين الأفراد ، وعندما لا تتوفر النسخ الكافيـة لقراءة المجتمعين بالعيون ؛ ومن أجل ذلك نجدها تشيع فى البيئات التى تنتشر فيها الأمية ويقل فيها القارئون بالعيـون ، ونجدها تنتشر فى البيئات التى لا تتوفر فيها النسخ الكافية للقراءة بالعيـون . وفى حياة الجماعات الكادحة من الفلاحين والعمال الذين يقل بينهم الكاتبون القارئون بالعيون أمثلة توضح ما نقول .

فلا يصح من البيداجوجيا المعاصرة أن تغض من استماع الأطفـال والصبية والتلاميذ الى « الأداء الجهرى » الذى يقوم به المعلم ويقوم به الأطفال والصبية والتلاميذ . ولا يليق بالبيداجوجيا المعاصرة أن تزعم أن الأطفال والصبية والتلاميذ فى أثناء استماعهم الى « الأداء الجهرى » وبعد

استماعهم اليه يكونون أقل فاعلية ونشاطا منهم فى أثناء قراءتهم بالعيون وبعد قراءتهم بالعيون . فقد مرت أزمنة كان للأداء الجهرى فيها مقامه الثابت الراسخ فى معاهد التعليم على اختلاف أنواعها ، وكان الأطفال والصبية والتلاميذ يقرءون بآذانهم ما يحمله الأداء الجهرى وينشطون نشاطا متنوعا خصيبا فى أثناء هذه القراءة وبعدها . كانوا يقبلون بآذانهم وعقولهم على الأداء الجهرى فيلتقطون ما يحمله التقاطا ويفهمونه فهما ويتوسعون فى هذا الفهم توسعا ويمزجونه بخبرتهم السابقة مزجا ويتذوقونه وينقدونه ويصدرون عليه الأحكام . وكانوا يقومون بسرده وتلخيصه فى مواقف السرد والتلخيص ، ويجعلونه مادة لما يثيرونه ولما يستثارون اليه من ضروب المناقشة والمحادثة والجدال . وكان الأداء الجهرى من الوسائل التى تصطنع فى تدريب الآذان والعقول على التقاط المسموع ونقله الى مراكز السمع فى المخ ، وعلى الفهم والتوسع فيه ، وعلى مزج المسموع بالخبرة السابقة ، وعلى تذوقه ونقده والانتفاع به ؛ وكان الأداء الجهرى من الوسائل التى تصطنع فى تدريب الآذان والعقول على السرعة والدقة فى القيام بهذه العمليات . وقد جاء زمن أخذت البيداجوجيا تعرض فيه عن الاستماع الى الأداء الجهرى وتنظر الى أثره وجدواه بكثير من الشك والارتياب .

ولا نكاد نجد ما يبرر اعراض البيداجوجيا عن استماع الأطفال والصبية والتلاميذ الى الأداء الجهرى ، ولا نكاد نرى ما يدعوها الى الشك فى أثره والارتياب فى جدواه . والواقع ان الاستماع الى الأداء الجهرى لا يقل أثرا ولا يقل خطرا عن القراءة بالعيون ، وأن فاعلية الأطفال والصبية والتلاميذ ونشاطهم فى أثناء الاستماع الى الأداء الجهرى وبعد استماعهم اليه لا يقلان عن فاعليتهم ونشاطهم فى أثناء القراءة بالعيون وبعد القراءة بالعيون . فالأطفال والصبية والتلاميذ فى أثناء استماعهم الى الأداء الجهرى يقرءون بآذانهم ما يحمله هذا الأداء ويستجيبون لهذه القراءة استجابات خصبة متنوعة كما لو كانوا يقرءون بعيونهم تماما .

وقد نستطيع أن نقول ان موقف المؤدى من السامعين وحسن علاقته بهم وحرصه على التزام مقاييس الأداء الجيد واختياره الموضوعات الملائمة والأوقات المناسبة للأداء الجهرى .. الخ ، كل ذلك يزيد من اقبال الأطفال والصبية والتلاميذ على الاستماع الى الأداء الجهرى ، ويوسع من مجال فهمهم وتذوقهم ونقدهم لما يسمعون ، ويجعل دربة آذانهم وعقولهم على السرعة والدقة فى القيام بعمليات الاستماع ومهاراته أكثر منها فى حالات القراءة بالعين فى كثير من الأحيان .

ولعل اعراض البيداجوجيا المعاصرة عن استماع الأطفال والصبية والتلاميذ الى الأداء الجهرى وغضها من مكانته وارتيابها فى أمره يرجع الى انحراف معاهد التعليم والى أخطائها فى أثناء الاضطلاع به ، والى اغفالها الغرض منه أو جهلها هذا الغرض أو استبدالها اياه بأغراض أخرى لا تتصل بالقراءة وانما تتصل بالتعبير . فقد جرت معاهد التعليم على الاضطلاع بالأداء الجهرى أمام الأطفال والصبية والتلاميذ فى أوقات القراءة ، وقد جرى الأطفال والصبية والتلاميذ — أو قد أجروا — على الاضطلاع بالأداء الجهرى بعضهم أمام بعض وأمام معلميهم فى أوقات القراءة أيضا . ولكن اغفال معاهد التعليم للغرض الأساسى الرئيسى من الأداء الجهرى فى أوقات القراءة او جهلها هذا الغرض أو استبدالها اياه بأغراض أخرى ، جعلها تنحرف فى الاضطلاع به وتتورط فى كثير من الأخطاء أثناء هذا الاضطلاع ، وجعلها تجر الأطفال والصبية والتلاميذ الى الانحراف فى الاضطلاع به والى التورط فى كثير من الأخطاء أثناء الاضطلاع به وأثناء الاستماع اليه وبعد هذا الاستماع .

ان الغرض الأساسى الرئيسى من الاضطلاع بالأداء الجهرى فى أوقات القراءة هو القراءة نفسها بالنسبة لمن يستمعون الى هذا الأداء ويتلقون ما يحمله اليهم من الأفكار المصورة فى الألفاظ والجمل والعبارات. هو اضطلاع السامعين — الذين يتلقون ما يحمله الأداء الجهرى — بعمليات القراءة ومهاراتها وبما يترتب عليها ويتصل بها من العمليات

والمهارات . وبما أنهم يتلقون الأداء الجهرى بآذانهم فالغرض الرئيسى الأساسى ينحصر فى اضطلاعهم بعمليات القراءة بالأذن ومهاراتها وبما يترتب عليها ويتصل بها من العمليات والمهارات ، وينحصر فى تدريب آذانهم وعقولهم على السرعة والدقة فى القيام بهذه العمليات حتى تصل الى أبعد مدى مستطاع . ولكن الأداء الجهرى نفسه مسلك لغوى آلى عقلى حركى . هو ضرب من التعبير . فالاضطلاع به اضطلاع بالمسلك اللغوى الآلى العقلى الحركى أى هو اضطلاع بلون من ألوان التعبير . ومن هنا يمكن أن يكون الغرض من الاضطلاع بالأداء الجهرى بالنسبة للمؤدى وحده — هو المرانة على التعبير والتدريب على ما ينطوى عليه التعبير من العمليات والمهارات ، كالانطلاق والوضوح وصحة النطق وتمثيل المعانى والأفكار .. وما الى ذلك مما تشتمل عليه مقاييس الأداء الجيد . وهذا الغرض غرض ثانوى غير أساسى فى أوقات القراءة وفى حصصها ، ويجب أن يظل غرضا ثانويا غير أساسى فى أوقات القراءة وفى حصصها . وهو أساسى رئيسى فى أوقات التعبير وفى حصصه فحسب ، وينبغى أن يظل كذلك فى هذه الحصص والأوقات . ومعنى هذا أنه يجب أن يكون الغرض الأساسى الرئيسى من الاضطلاع بالأداء الجهرى فى حصص القراءة وأوقاتها — ذلك الغرض الذى نعمل على تحقيقه ونسعى الى الوصول فى تحقيقه الى أبعد حد ممكن من الرقى والكمال — هو اضطلاع السامعين — الذين يتلقون الأداء الجهرى — بعمليات القراءة بالأذن ومهاراتها وبما يترتب عليها ويتصل بها من العمليات والمهارات ، وتدريب آذانهم وعقولهم على السرعة والدقة فى الاضطلاع بهذه العمليات والمهارات حتى تصل الى أقصى مدى مستطاع . ويجب — الى جانب هذا — أن يكون الاهتمام بالأداء الجهرى نفسه من نواحى الانطلاق والوضوح وصحة النطق وتمثيل المعانى والأفكار .. الخ ، بالمقدار الذى يساعد على تحقيق الغرض الرئيسى الأساسى السابق ؛ أى أن الاهتمام بالأداء الجهرى نفسه يجب أن يكون فى حصص القراءة غرضا ثانويا اضافيا .

ولكن معاهد التعليم تعتبر « الأداء الجهرى » قراءة بالنسبة للمؤدى الذى يضطلع به ، وتسميه « قراءة جهرية » أو « مطالعة جهرية » بناء على اعتبارها هذا . وهى مخطئة فى هذا الاعتبار وفى تلك التسمية . وهى لا تخطىء فى ذلك من نفسها ، ولكن علماء النفس ورجال التربية والقائمين على أمور التعليم يقولون لها ان الأداء الجهرى قراءة بالنسبة للمؤدى الذى يضطلع به ، وانه يسمى « قراءة جهرية » أو « مطالعة جهرية » ، فهى لذلك تصدع بهذا القول الزائف وتذعن له ، وهى لذلك تؤمن به وتسلك بمقتضاه ، وتحمل الأطفال والصبية والتلاميذ على ما أذعنت له وآمنت به وسارت عليه .

وكان من نتائج هذا الخطأ والتخليط أن اتجهت العناية فى دروس القراءة وأوقاتها الى الأداء الجهرى بالنسبة للمؤدى الذى يضطلع به ، وأغفلت القراءة بالأذن — بعملياتها ومهاراتها وما يترتب عليها ويتصل بها من العمليات والمهارات — بالنسبة لمجموع الأطفال والصبية والتلاميذ الذين يستمعون الى الأداء الجهرى ويتلقون بآذانهم وعقولهم ما يحمله الأداء الجهرى الموجه اليهم من المعانى والأفكار المصورة فى الألفاظ والجمل والعبارات . اتجهت العناية فى دروس القراءة وأوقاتها الى الأداء الجهرى بالنسبة للمؤدى الذى يضطلع به ، من نواحى الانطلاق والوضوح وصحة النطق وتمثيل المعانى .. وما الى ذلك ، وأغفلت عمليات القراءة بالأذن وأغفل ما يترتب على هذه العمليات ويتصل بها بالنسبة للأطفال والصبية والتلاميذ الذين يستمعون الى الأداء الجهرى ويتلقون بآذانهم وعقولهم ما يحمله من المعانى والأفكار . أى أن معاهد التعليم تضحى بالتقاط المسموع وفهمه والتوسع فى فهمه ، وتضحى بتذوق المسموع ونقده والانتفاع به .. على حساب الأداء الجهرى الذى يضطلع به فرد واحد ، وتضحى بتدريب آذان الأطفال والصبية والتلاميذ وبتدريب عقولهم على التقاط المسموع وفهمه والتوسع فى فهمه وتذوقه ونقده والانتفاع به ، وتضحى بتدريب آذانهم وعقولهم على السرعة والدقة فى

القيام بهذه العمليات والمهارات، فى سبيل اهتمامها بتدريب المضطلع بالأداء الجهرى على الانطلاق والوضوح وصحة النطق وتمثيل المعانى .

وكان من نتائج هذا الخطأ والتخليط أن دروس القراءة وأوقاتها تنقلب فى أكثر الأحيان الى دروس فى التدريب على صحة النطق وما يتصل بصحة النطق من قواعد اللغة وقوانينها ومصطلحاتها . ولا نقول ان هذه الدروس تنقلب الى دروس فى التدريب على التعبير ، لأن التدريب على التعبير بمعناه الكامل الشامل له وسائله الناجحة المحببة التى عرضنا لبعضها فيما سبق . وقد ترتب على هـذا كله ما نلاحظه على دروس القراءة فى معاهد التعليم من طغيان الأداء الجهرى عليها ومن جريانه فيها ومن اضطلاع الأطفال والصبية والتلاميذ به فيها على نحو مضحك تغلب عليه الشكلية والآلية والتكرار الممل فى جو ملوث بالمقاطعة والزجر والتعنيف والارغام ، وفى جو زاخر بألوان من التضاحك والتعابث والتغامز والاستهزاء والاشتغال بأمور أخرى بالنسبة للأطفال والصبية والتلاميذ الذين لا يضطلعون بهذا الأداء .

واذ كنا نحرص على الاضطلاع بالأداء الجهرى وعلى استماع الأطفال والصبية والتلاميذ الى من يضطلع أمامهم بهذا الأداء فى دروس القراءة وأوقاتها كما نحرص على الأحاديث وسرد القصص وعلى استماع الأطفال والصبية والتلاميذ الى الأحاديث وسرد القصص ، فيجب أن نضع أمام أعيننا الغرض الرئيسى الأساسى من الاضطلاع بالأداء الجهرى فى حصص القراءة وأوقاتها ، وهو اضطلاع آذان الأطفال والصبية والتلاميذ واضطلاع عقولهم بعمليات القراءة بالأذن ومهاراتها وما يترتب عليها ويتصل بها من العمليات والمهارات ، وتدريب آذانهم وعقولهم على السرعة والدقة فى الاضطلاع بهذه العمليات والمهارات حتى تصل الى أبعد مدى مستطاع . ويجب أن نعمل على تحقيق هذا الغرض باصطناع ما يلائمه من الوسائل والطرق ، سواء منها ما يتصل بموضوعات الأداء الجهرى وما يتصل بنظام الأداء وما يتصل بأنماط المسلك اللغوى التى

تحدث أثناء استماع الأطفال والصبية والتلاميذ الى الأداء الجهرى وبعد استماعهم اليه وما يتصل بأحوال هؤلاء السامعين .

ومن أجل ذلك يجب أن يكون الاضطلاع بالأداء الجهرى كالاضطلاع بالأحاديث وكالاضطلاع بسرد القصص تعد له العدة وتتخذ له الأهبة ، ويجب أن يراعى فى « مادة » الأداء الجهرى من حيث موضوعاتها وأفكارها وعباراتها ما يراعى فى « مادة » القصص والأحاديث وما يراعى فى « مادة » القراءة بوجه عام ، ويجب أن يجرى نظام الأداء الجهرى على النحو الذى يجب أن يجرى عليه نظام الأداء فى الأحاديث وسرد القصص ، ويجب أن يراعى فى الوقت المقرر له وفيما يحدث بعد الاستماع اليه من الأسئلة والأجوبة والسرد والتلخيص والمحادثة والمناقشة ما يراعى فى الوقت المقرر للأحاديث وسرد القصص وفيما يحدث بعد الاستماع الى الأحاديث وسرد القصص من الأسئلة والأجوبة والسرد والتلخيص والمناقشة والمحادثة وما الى ذلك من ضروب المسلك . وقد أشبعنا هذا كله بحثا وعرضا وتفصيلا فيما مر من صفحات هذا الكتاب ، فلا داعى لاعادة الحديث عنه وتكرير القول فيه .

(٣٤)

وقد أشرنا من قبل الى أن من ألوان القراءة بالأذن الاستماع الى الخطب والمحاضرات والمناظرات والمرافعات والغناء وانشاد الشعر وتلاوة القرآن ، والى أن حياة الأفراد والجماعات فى كل زمان وفى كل مكان لا تخلو من المواقف الكثيرة الزاخرة بهذه الألوان من الاستماع أو من القراءة بالآذان ، سواء فى ذلك الاستماع اليها عيانا فى المحافل والمجامع والمجالس والمنتديات والاستماع اليها عن طريق الراديو .

وتحتم مواقف الحياة وظروفها على الأفراد والجماعات أن يؤثر بعضهم فى بعض وأن يستجيب بعضهم لبعض وأن يتصل بعضهم ببعض ، عن طريق الاضطلاع بالخطب والمحاضرات والمناظرات والمرافعات والغناء والانشاد والتلاوة ، وعن طريق الاستماع الى هذه الأشياء والاستجابة لها بالقول والكتابة والحركة والعمل وما الى ذلك من ضروب المسلك ، فيحدث التعاون المرجو على تحقيق الحاجات العاجلة والمنافع الآجلة فى الحياة ، سواء أكانت هذه المنافع والحاجات فردية أم فردية اجتماعية ، ويحدث بناء على هذا كله ما يسعى اليه بنو الانسان من التطور والتحضر والارتقاء .

ويحدث فى أثناء الاستماع الى الخطب والمحاضرات والمناظرات والمرافعات والغناء وانشاد الشعر وتلاوة القرآن ، ويحدث بعد هذا الاستماع ، ما يحدث فى أثناء الاستماع الى الأحاديث والقصص والمناقشات والمحادثات والأداء الجهرى وما يحدث بعد هذا الاستماع أيضا : اذ تلتقط آذان السامعين ما يوجه اليها وتنقله الى مراكز السمع ، فتقوم عقولهم بفهمه وتفسيره ، وهى تفهمه وتفسره اذا كان ملائما لها ، ثم تمزجه بما لديها من خبرة سابقة ومن ثم تتوسع فى فهمه ، وتقوم

بتذوقه ونقده ، وتنتفع به ، فيتحقق النمو والتطور والارتقاء للسامعين المستجيبين اذا كان ما يسمعونه من هذه الأشياء غذاء صحيا شهيا يلائم العقول والنفوس ويساعدها على النمو والتطور والارتقاء .

ويحدث بعد الاستماع الى الخطب والمحاضرات والمناظرات والمرافعات والغناء وانشاد الشعر وتلاوة القرآن فى كثير من مواقف الحياة مايحدث بعد الاستماع الى الأحاديث والقصص من الأسئلة والأجوبة والسرد والتلخيص والمناقشة والتعليق وما الى ذلك من ضروب المسلك اللغوى الآلى العقلى الحركى كما قلنا من قبل بالتفصيل ، فيكون فى ذلك تدريب للآذان والعقول على عمليات القراءة بالأذن ومهاراتها ، ويكون فى ذلك تدريب على عمليات المسلك اللغوى الآلى العقلى الحركى ومهاراته وتصحيح لما قد يحدث من الانحراف فى عمليات القراءة بالآذان ، كما يكون فى ذلك اختبار مدى التقدم فى هذه العمليات والمهارات جميعها .

فيجب على معاهد التعليم على اختلاف أنواعها ألا تحرم الأطفال والصبية والتلاميذ من الاستماع الى الخطب والمحاضرات والمناظرات والمرافعات والغناء وانشاد الشعر وتلاوة القرآن ، ويجب عليها ألا تحول بينهم وبين ما يعقب الاستماع من ضروب المسلك اللغوى العقلى الحركى، سواء أكان الاستماع وما يعقبه داخل معاهد التعليم نفسها أم خارج هذه المعاهد .

وقد يقال ان معاهد التعليم يمكن أن يستمع الأطفال والصبية والتلاميذ فيها الى المحاضرات والمناظرات وانشاد الشعر وتلاوة القرآن، ولكنها ليست منابر للخطابة وليست محاكم تنظر فى الاتهام والمرافعة والدفاع ، وليست مغانى يغشاها الأطفال والصبية والتلاميذ للتلهى بالاستماع الى الغناء .. فهذه أمور لها أماكنها التى يرتادها من يشاء من الأطفال والصبية والتلاميذ فى المجتمع الكبير خارج معاهد التعليم .

ونحن لا نستطيع أن نأخذ بهذا القول فنحرم الأطفال والصبية والتلاميذ من الاستماع الى الخطب والمرافعات والغناء ، ونحرمهم من المرانة على عمليات الاستماع اليها ومن الدربة على السرعة والدقة فى القيام بهذه

العمليات . ولا نستطيع أن نأخذ بهذا القول فنفصل معاهد التعليم عن المجتمع الكبير بدلا من أن نجعلها صورة مصغرة راقية له . ولا نستطيع أن نأخذ بهذا القول فنجعل الأطفال والصبية والتلاميذ ينشئون حيارى عاجزين عندما يقفون فى حياتهم العملية فى المجتمع مواقف الاستماع الى الخطب والمرافعات والغناء .

ولكننا نؤكد ضرورة استماع الأطفال والصبية والتلاميذ الى الخطب والمرافعات والغناء ، ونحتم ربط معاهد التعليم بالمجتمع ومزجها به وجعلها صورا مصغرة راقية له ، ونوجب أن يكون ما يجرى فيها من المناشط والدراسات تدريبا على اتقان ما يجرى فى المجتمع وعلى تصحيح ما ينحرف منه . وبذلك يحيا الأطفال والصبية والتلاميذ فى معاهد التعليم ويشعرون بهذه الحياة ويتطورون عن طريقها ، ويخرجون الى المجتمع وهم على درجات من المهارة والكفاية وقوة البأس والشكيمة تمكنهم من لقاء مواقف الحياة ومواجهة مشكلاتها والنفاذ منها بثبات وبصيرة ونجاح .

وليس من العسير على معاهد التعليم على اختلاف أنواعها أن تضطلع بهذا العبء . واذا فرضنا جدلا أنه من الامور العسيرة فهو أمانة ، وقد أمرنا الله أن نؤدى الأمانات الى أهلها .

ولكن الاضطلاع بهذه الأمور فى معاهد التعليم جميعها سهل هين ميسور ، والفرص التى تسنح للاضطلاع بهذه الأمور فى معاهد التعليم كثيرة مواتية ، والمواقف التى تهيأ فى معاهد التعليم للاضطلاع بهذه الأمور يمكن أن تكون من مواقف حياة الأطفال والصبية والتلاميذ فى معاهد التعليم وفى المجتمع الخارجى .

ان معاهد التعليم على اختلاف أنواعها تستقبل الزائرين وتعرض عليهم أعمالها ومناشطها وتحتفل بهذا العرض فى كثير من الأحيان ، وفى ذلك فرص كثيرة طيبة لاستماع الأطفال والصبية والتلاميذ الى ما يقال من الخطب والكلمات فى هذه المناسبات ، وللقيام بعد الاستماع بألوان مناسبة من المسلك اللغوى العقلى الحركى فى أثناء الزيارة والاحتفال

وفى حجرات الدراسة بعد الزيارة والاحتفال . وما تقيمه معاهد التعليم من الحفلات الخاصة والعامة ، وما يضطلع به الأطفال والصبية والتلاميذ فيها من المباريات والاجتماعات ، وما يمتاز به بعض الأطفال والصبية والتلاميذ من التفوق والنبوغ والابتكار والمسلك المتزن الراقى والسيرة الحسنة الحميدة .. كل ذلك يتيح الفرص للاستماع الى الخطب والكلمات التى تصدر عن هيئة التدريس وعن بعض الأطفال والصبية والتلاميذ فى هذه المناسبات ، ويتيح الفرص للقيام بألوان من المسلك اللغوى العقلى الحركى بعد الاستماع .

وحياة الأطفال والصبية والتلاميذ فى معاهد التعليم لا تخلو من المواقف التى يمكن أن تستغل فى تدريبهم على الاستماع الى الاتهام والمرافعة والدفاع وعلى المناقشة واصدار الأحكام بعد هذا الاستماع . فليس من المعقول أن تجرى حياة الأطفال والصبية والتلاميذ داخل معاهد التعليم وخارجها سوية متزنة لا عوج فيها ولا أمت ، لأنهم يسيرون فى سبيل اكتساب الصفات الحميدة وتكوين العادات الصالحة واختيار المثل العليا المناسبة على نظام الممارسة وما تنطوى عليه الممارسة من الخطأ والتصحيح ، ثم لأنهم بشر يصدق عليهم ما يصدق على الأفراد والجماعات فى جميع البيئات وفى جميع العصور ، من جهة أخرى . ومن ثم يمكن أن تشكل فى معاهد التعليم على اختلاف أنواعها مجالس تأديب أو محاكم علنية يختار أعضاؤها من هيئة التدريس ومن الأطفال والصبية والتلاميذ ، ويقدم اليها من الأطفال والصبية والتلاميذ من يخرجون على الاجماع ومن ينحرفون عما تواضعت الجماعة عليه من القوانين والتقاليد والمبادىء والصفات والمثل العليا ، ويستمع الخارجون والمنحرفون الى ما يواجهون به من الاتهام ، وتتاح لهم فرص الدفاع ، وقد يضطلع بالاتهام وبالدفاع من يقع عليهم الاختيار من أعضاء هيئة التدريس ومن الأطفال والصبية والتلاميذ . وبذلك يتاح للأطفال والصبية والتلاميذ أن يستمعوا — فى هذه المحاكم العلنية — الى ما يدور من

الاتهام والمرافعة والدفاع والى ما يجرى فى هذه المحاكمات من المناقشة واصدار الأحكام بعد الاتهام والمرافعة والدفاع ، ويتاح لهم أن يستغلوا ما استمعوا اليه فى الاضطلاع بألوان مناسبة من المسلك اللغوى العقلى الحركى فى الفصول وفى حجرات الدراسة . وبذلك أيضا يحل كثير من مشكلات التربية الاجتماعية عن طريق الحكم الذاتى الذى يتمثل فى هذه المحاكم وما يجرى فيها وما يصدر عنها من الأحكام التى يتقبلها الأطفال والصبية والتلاميذ ويتعظون بها فى الحياة .

وليس الاستماع الى الغناء فى معاهد التعليم على اختلاف أنواعها من قبيل اللهو والعبث ولا من قبيل المحرم والمكروه ، ولكنه من الأمور الواجبة المحتومة لتصفية الذوق وتهذيب الطبع وتنقية الخلق وترقية المسلك . وهو من الأمور الواجبة المحتومة لأنه — فضلا عن كونه قراءة بالأذن — كثيرا ما يكون دافعا قويا الى القراءة بالعين والى تكرار هذه القراءة [1] .

---

(١) نذكر بهذه المناسبة أننا قرانا قصيدة « النيل » وقصيدة « ولد الهدى » وقصيدة « نهج البردة » وقصيدة « سلوا قلبى » وقصيدة « نجا وتماثل ربانها » فى الشوقيات منذ خمسة وعشرين عاما ، وقرانا « رباعيات الخيام » فى ترجمة السباعى منذ اكثر من عشرين عاما ، وقرانا قصيدة « مصر تتحدث عن نفسها » فى ديوان حافظ وقرانا « الجندول » و « كليوباترا » و « فلسطين » لعلى محمود طه ، فى اوقات ماضية . . . فلما استمعنا — لأول مرة — الى « ام كلثوم » وهى تشدو بقصائد « النيل » و « ولد الهدى » و « نهج البردة » و « السودان » و « مصر تتحدث عن نفسها » اندفعنا اندفاعا عارما الى اخراج الشوقيات وديوان حافظ من مكتبتنا ، وانكببنا على قراءة هذه القصائد بالعين من جديد بشغف لا حد له . وكان استماعنا الى « ام كلثوم » وهى تشدو « بالرباعيات » دافعا الى شرائنا ترجمة « رامى » لرباعيات الخيام والى قراءة هذه الترجمة بالعين من اولها الى آخرها ، والى قراءة ترجمة السباعى للرباعيات من جديد . ولما استمعنا الى « عبد الوهاب » وهو يغنى قصائد « الجندول » و « كليوباترا » و « فلسطين » اندفعنا الى اخراج هذه القصائد من مظانها والى قراءتها بالعين مرة أخرى .

ومنذ أكثر من خمسة عشر عاما اضطلعنا بتعليم اللغة القومية فى الفصول التجريبية التى كانت ملحقة بمعهد التربية للمعلمين بالقاهرة ، ثم اضطلعنا بتعليمها بعد ذلك فى المدرسة النموذجية بحدائق القبة بالقاهرة ، فكان من اتجاهاتنا فى تعليم اللغة وفى أقدار الأطفال والصبية والتلاميذ على اكتساب مهارات المسلك اللغوى القومى أن يضطلعوا بالغناء وأن يستمعوا الى الغناء وأن يقوموا بعد الغناء وبعدالاستماع اليه بألوان مناسبة من المسلك اللغوى العقلى الحركى .. كل ذلك فى أوقات منظمة وفى أحيان كثيرة . وقد كنا نود أن نمكن الأطفال والصبية والتلاميذ من الاستماع الى ما يناسبهم من الغناء الذى يجرى فى المجتمع لولا سلطان وزارة المعارف الذى لم يكن يرحم ولم يكن يريح . وقد كان النشيد وكان الغناء التمثيلى أو التمثيل الغنائى وسيلتنا الى كل ذلك . وكان ذلك دافعا لنا الى تأليف المجموعات الغنائية من مسرحيات التلميذ والى طبع بعضها ونشره [1]

ومنذ أكثر من أحد عشر عاما صدرنا المجموعة الغنائية الثانية من مسرحيات التلميذ بكلمة الى القوامين على شئون التعليم قلنا فيها ان تمثيل الشعر وغناءه ينبغى أن يفتح لهما باب كل مدرسة وأن يعنى بهما فيها عناية خاصة ، لأن التعاون الذى يحدث بين التلاميذ فى الغناء والتمثيل والانشاد يعود على الجيل الذى تتعهده بفوائد منها تحبيب اللغة الى التلاميذ وتدريبهم على النطق بها نطقا صحيحا وتوصيل المعارف اليهم بطرق شائقة جذابة . ومنها تكوين الشخصية وتقويتها ، اذ يشعر التلميذ بأنه عضو مهم ، له قيمته وخطره فى الجماعة التى يشركها ، ومن هنا تتكون له شخصية قوية ممتازة ، لا يعتريها الوهن ولا يحجبها الخجل.

---

(١) ظهر من هذه المجموعات فى « مسرحيات التلميذ » :
ا ـ المجموعة الغنائية الأولى ـ مطبعة المعارف ومكتبتها بمصر سنة ١٩٤٠ .
ب ـ المجموعة الغنائية الثانية ـ مطبعة المعارف ومكتبتها بمصر سنة ١٩٤٢ .

ومنها الفائدة الاجتماعية ، اذ يشعر التلميذ بأنه لابد له من الاندماج فى الجماعة والتعاون معها حتى تتم الغاية المطلوبة بنجاح تام ، وهذا يقوى فى التلميذ روح التعاون ويجعله حريصا على الائتلاف مع الجماعة . ومنها أن التعاون فى الغناء والتمثيل والانشاد يزيد من شغف التلميذ بالشعر ويميل به الى الموسيقى ويجعله يحس الجمال ويتذوقه ، ومن هنا يتكون عنده الذوق الفنى من الصغر ، وتصبح له أذن موسيقية يروقها رائع النغم .

وقد كانت استجابات القوامين على شئون التعليم لصرخاتنا الأولى استجابات يغلب عليها التباطؤ والاستخفاف وعدم الايمان بما ندعو اليه . وكان الكثيرون من القوامين على شئون التعليم يتهموننا فى كثير من الأحيان بما نحن منه برآء : كانوا يتهموننا بأننا ــ باتجاهنا هذا ــ نفسد تعليم اللغة ونذهب بما يرون أن يحيط بها من قدسية ووقار واحتشام، وأننا نضيع أوقات الأطفال والصبية والتلاميذ فى مناشط لاتغنى ولاتفيد . وكانوا ــ عفا الله عنهم ــ يشفقون على أخلاق الأطفال والصبية والتلاميذ من اتجاهنا بهم الى الاضطلاع بالغناء والتمثيل والى الاستماع اليهما . وكان منهم من يتربص بنا الدوائر ويحاول تعريضنا للأذى والمكروه . ولكن ايماننا كان قويا لا يعبأ بالأذى والمكروه ، وتصميمنا كان ثابتا لا يهزه مكر الماكرين وكيد الكائدين، فمضينا فى اتجاهنا هذا ، وانطلقنا فى دعوتنا الى ضرورة اضطلاع الأطفال والصبية والتلاميذ بالغناء والتمثيل والى ضرورة استماعهم الى الغناء والتمثيل ، فى أوقات كثيرة تنظم وتدخل فى نطاق الجدول الدراسى وفى أحيان كثيرة تدخل فى المناشط الحرة التى لا يضمها الجدول .

وما زلنا ماضين فى اتجاهنا بايمان راسخ ، وما زلنا منطلقين فى دعوتنا بعقيدة ثابتة ، وأكبر الظن أننا سنظل كذلك الى أن نفارق الحياة .

ولا تزال استجابات القوامين على شئون التعليم لدعوتنا استجابات لا ترضينا ، لأننا نذهب فى هذه الناحية الى أبعد مما يذهب اليه القوامون على شئون التعليم . فليس يكفى أن يقتصر فى الاضطلاع بالغناء والاستماع

اليه على مدارس الأطفال ومدارس المرحلة الأولى . ولا يصح أن تأخذ الحصص المخصصة للغناء والاستماع اليه فى التناقص والتضاؤل حتى تكاد تتلاشى فى أواخر المرحلة الأولى . ولا يصح أن تخلو المدارس الاعدادية والمدارس الثانوية والجامعات والمعاهد العليا من الأوقات التى تخصص للاضطلاع بالغناء والاستماع اليه .

وليس يكفى – وقد لا يصح فى بعض الأحيان – أن يقتصر الاضطلاع بالغناء والاستماع اليه على الأناشيد التى يختارها القوامون على شئون التعليم ويفرضونها على معاهد التعليم فرضا ، ويحظرون على معاهد التعليم أن تتجاوز الأناشيد المفروضة الى غيرها من موضوعات الغناء الملائمة للأطفال والصبية والتلاميذ فى معاهد التعليم .

وانما الذى ينبغى أن يستجيب له القوامون على شئون التعليم ويؤمنوا به ، والذى يجب أن تسعى اليه معاهد التعليم وتحققه ، هو أن يضطلع الأطفال والصبية والتلاميذ بالغناء ويستمعوا اليه فى معاهد التعليم على اختلاف أنواعها . ويجب أن يكون فى الجدول الدراسى – لكل فرقة من الفرق فى كل نوع من هذه المعاهد – مكان رحب لحصص الاضطلاع بالغناء والاستماع اليه ، وأن يكون عدد هذه الحصص مشبعا لحاجات الأفراد الى الاضطلاع بالغناء والاستماع اليه ، محققا لما نهدف اليه من وراء ذلك وبالاضافة الى ذلك . ويجب أن يدخل الاضطلاع بالغناء والاستماع اليه فى المناشط الحرة التى يضطلع بها الأطفال والصبية والتلاميذ أثناء حياتهم فى معاهد التعليم جميعا .

ويجب أن تكثر موضوعات الغناء والاستماع اليه وتتنوع فى معاهد التعليم جميعها ، فلا تقتصر على الأناشيد التى يختارها القوامون على شئون التعليم ويفرضونها على معاهد التعليم ، وانما تنظر معاهد التعليم الى ما تزود به من الأناشيد وتختار منه ما يلائم الأطفال والصبية والتلاميذ فى كل موقف من المواقف المناسبة للاضطلاع بالغناء والاستماع اليه ، وتضيف الى ذلك ما يلائم الأطفال والصبية والتلاميذ من الأناشيد التى تختارها أو تؤلفها ومن المقطوعات والمشاهد والمسرحيات الغنائية التى تختارها أو تؤلفها .

وليس هذا فحسب ، وانما يجب — أيضا — أن تفتح معاهد التعليم أبوابها على مصاريعها لما يلائم الأطفال والصبية والتلاميذ من الغناء الذى يجرى فى المجتمع ويستمع اليه الأفراد ويتعلقون به ويفهمونه ويتوسعون فى فهمه ويتذوقونه وينقدونه وينتفعون به . يجب أن يستمع الأطفال والصبية والتلاميذ فى معاهد التعليم على اختلاف أنواعها الى ما يلائمهم من الغناء الذى يجرى فى المجتمع ، ويجب أن يوجهوا بعد الاستماع الى ما يناسب مواقف الاستماع من أنواع المسلك اللغوى العقلى الحركى التى أكثرنا من الحديث عنها فيما مر .

وليس معنى هذا أن يقيم المغنون والمغنيات فى معاهد التعليم ليقوموا بالغناء وليقوم الأطفال والصبية والتلاميذ بالاستماع اليهم عيانا . وليس معنى هذا أيضا أن تستقدم معاهد التعليم المغنين والمغنيات فى كل مرة ليقوموا بالغناء فى معاهد التعليم وليقوم الأطفال والصبية والتلاميذ بالاستماع اليهم عيانا ، وان كان يجوز — بل يستحسن — أن يحدث ذلك فى بعض الأحيان .

ولكننا نعنى أن تستعين معاهد التعليم بالوسائل الصناعية فى تمكين الأطفال والصبية والتلاميذ من الاستماع الى ما يلائمهم من ألوان الغناء الذى يجرى فى المجتمع ، ونقصد بهذه الوسائل الراديو وأسطوانات الفونوغراف وما الى ذلك من أجهزة تسجيل الأصوات واذاعتها .

ويمكن بل يجب أن تستغل هذه الوسائل الصناعية فى تمكين الأطفال والصبية والتلاميذ — فى معاهد التعليم على اختلاف أنواعها — من الاستماع الى ما يلائمهم مما يجرى فى المجتمع من الأحاديث والقصص والخطب والمحاضرات والمرافعات والمناظرات ومن الأداء الجهرى وانشاد الشعر وتلاوة القرآن .

فهل يفكر القوامون على شئون التعليم فى تزويد معاهد التعليم بهذه الأدوات حتى يستطيع الأطفال والصبية والتلاميذ أن يستمعوا الى ما يلائمهم من المناشط السابقة وأمثالها ، ويقوموا بعد الاستماع بما ينبغى القيام به من أنواع المسلك ؟

وهل يفكر القوامون على شئون التعليم فى جعل هذا الاستماع — عن طريق هذه الأدوات — فى أوقات ملائمة من الجدول الدراسى وفى أوقات النشاط الحر بحيث يستطيع الأطفال والصبية والتلاميذ أن يستمتعوا وينتفعوا بما يجرى فى المجتمع من المناشط السابقة وأمثالها ؟

وهل يفكر المعلمون — اذا تحقق هذا الأمل أو اذا بدأ تحقيقه — فى تهيئة الأطفال والصبية والتلاميذ لما سوف يسمعون ، وفيما ينبغى أن يوجه اليه الأطفال والصبية والتلاميذ من أنماط المسلك اللغوى العقلى الحركى بعد الاستماع ؟

وهل يمكن أن تفكر معاهد التعليم نفسها فى أن تستقل بنفسها بعض الشىء ، وتعتمد على نفسها بعض الاعتماد ، فتحقق من هذه الأمور ما يدخل فى طوقها ومقدورها ؟

هذا هو ما نرجو ونأمل أن يكون ، وهذا هو ما ندعو جاهدين الى أن يكون ؛ فهل يتحقق الأمل وهل يستجاب للدعاء ؟ ؟

« تم الجزء الأول من كتاب المسلك اللغوى ومهاراته . »

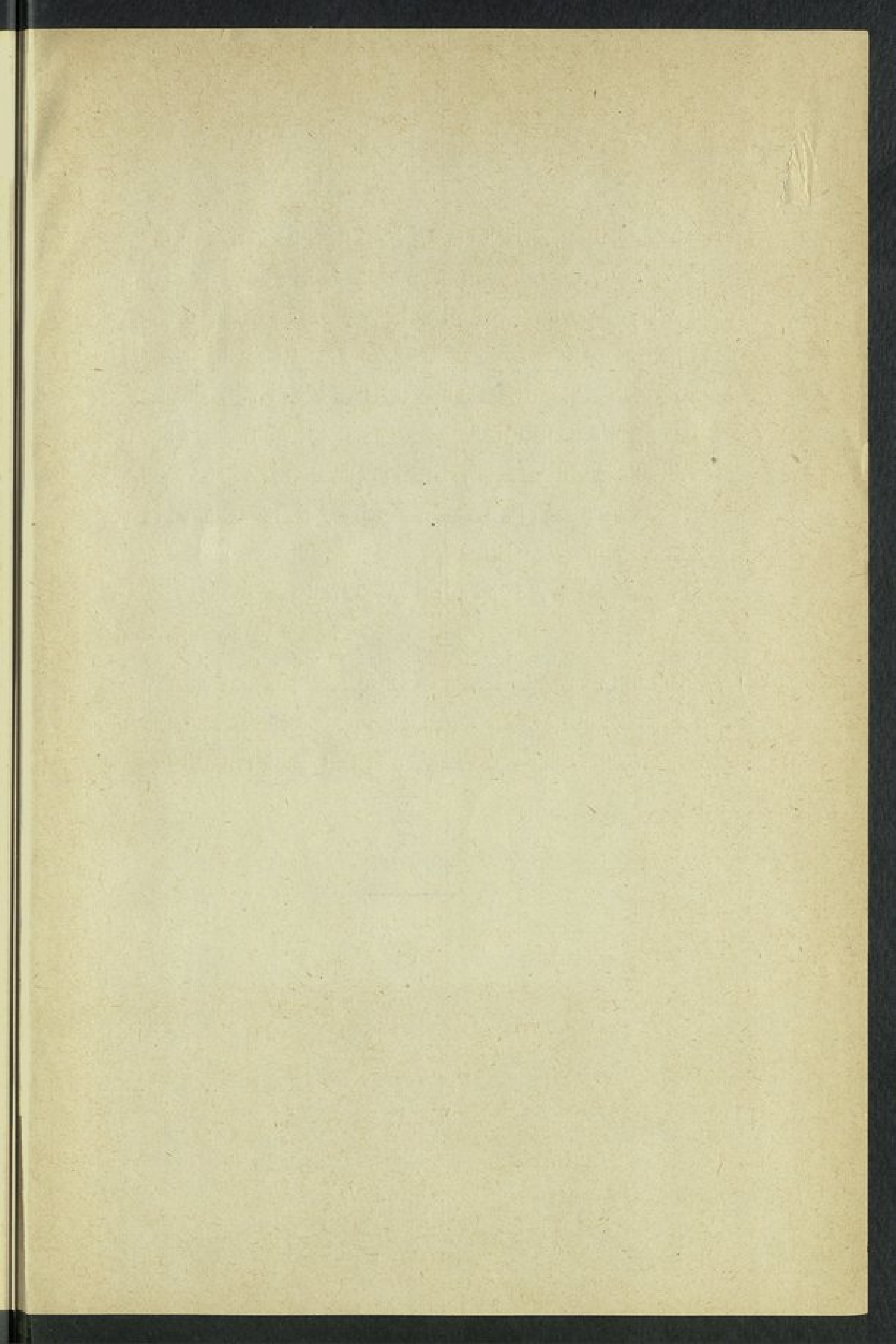
فهرست

تم الفهرست

مطبعة مصر ٣٢٨٣/٢٠٠٠/١٩٥٣

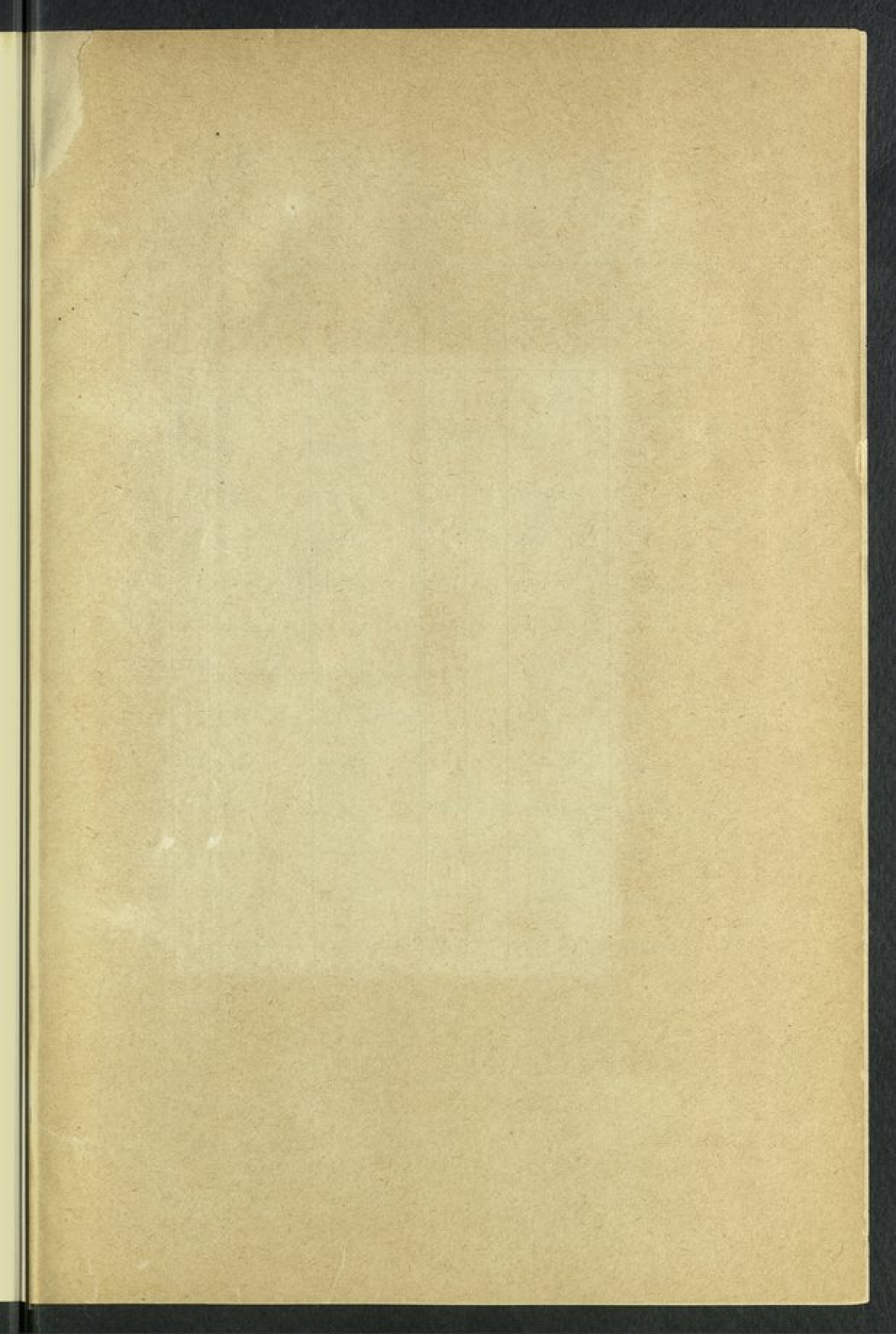
والآن ، وقد فرغنا من الحديث فى الجزء الأول من « المسلك اللغوى ومهاراته » وفرغت « مطبعة مصر » من طبعه على هذا النحو الذى يرضينا ويرضى قراءنا فيما نعتقد ، لا يسعنا الا أن نذكر — بالاعجاب والاعتزاز والتقدير — لهذه المؤسسة القومية ما تضطلع به من العمل المثمر فى تسجيل التراث وما تبذله من المشاركة الطيبة فى نشر الثقافة ، ونذكر لمديرها وموظفيها وعمالها حرصهم على التقاليد السامية التى وضعها « لبنك مصر وشركاته » بطل الاقتصاد ورجل مصر العظيم خالد الذكر « محمد طلعت حرب » . ونذكر — بالاعجاب والاعتزاز والتقدير — لمدير هذه المؤسسة القومية ولموظفيها وعمالها جهدهم الدائم وسعيهم المستمر فى اذكاء هذه التقاليد وفى انمائها واستثمارها لخير مصر وغير مصر من الأوطان .

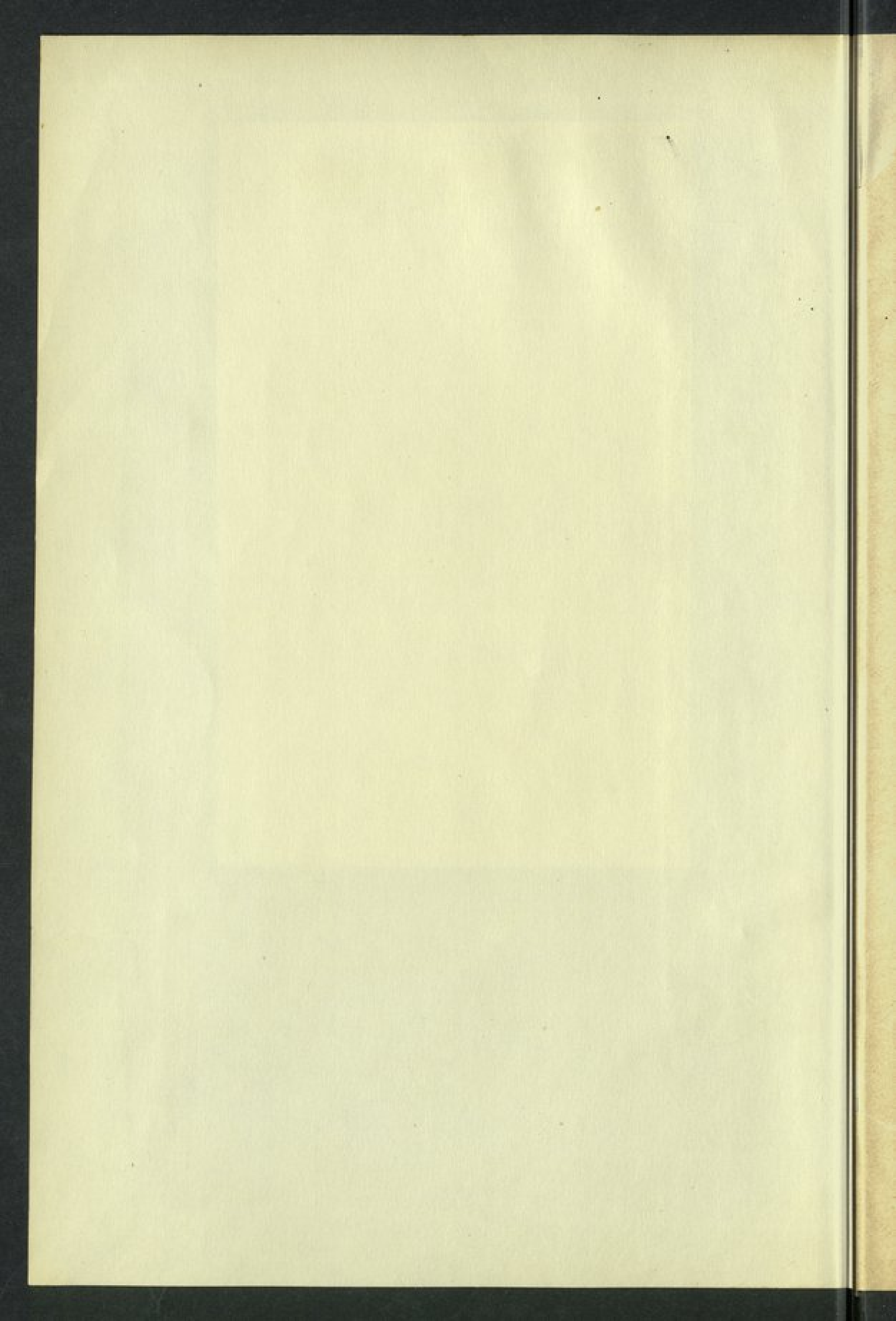
ونشكر لمدير هذه المؤسسة القومية ولجميع موظفيها وعمالها ما لقيناه فى أثناء طبع هذا الكتاب من صدق المعاونة وحسن المعاملة ودقة العمل وسرعة الانجاز ، وندعو الله أن يجزيهم عنا وعن قرائنا خير الجزاء .



استـــدراك

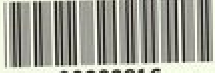
الصفحة	السطر	موضع الخطأ	الصواب	الصفحة	السطر	موضع الخطأ	الصواب
١	١٧	ويمنعون	ويمعنون	١٦٥	١٢	المسموع	للمسموع
٢٥	١٠	دراس	دارس	١٧٨	١٩	تقسم	تقسم به
٢٦	٢٤	محود	مجرد	١٨١	١٨	فقد وجد	فقد وجب
٧٠	١٠	شفت	شقت	١٨٨	٣	بيئة	بيئته
٧٩	١٦	ماداخل	مادخل	١٨٨	٦	واقتران	والاقتران
٩٧	٦	سلوكلهم	سلوكهم	١٨٩	٥	منها يدرب	منها مايدرب
٩٨	١٦	الرسمي الهيئات	الرسمي مع الهيئات	١٩٥	٢٦	تجارية	تجاربه
١٠١	٤	في الاصلاح	في الاصطلاح	١٩٩	١٠	فتتأثر	فتتناثر
١٠٦	١٥	ينتشونه	ينشئونه	٢٠٢	١	ترىط به	ترتبط به من
١٠٧	٥	والصحيح	الصحيح	٢٢٧	١٣	ويشفقهم حبا	ويشغفهم حبا
١١٥	١٢	لجنة الماء	لجة الماء	٢٥١	١٥	التعمير	التعبير
١٥١	١	يون	يكون	٢٧٣	٥	المستعصى	المستقصى
١٥٤	٨	ويصطنعونها	ويصطنعوها	٢٨٦	٧	يهدى غير	يهدى غيره





DATE DUE

JAFET LIB.
- 8 FEB 2007
Circulation Dept.


AMERICAN UNIVERSITY OF BEIRUT LIBRARIES
00302816

